

SIUMARA APARECIDA DE LIMA

**RELAÇÕES ANAFÓRICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS EM
SITUAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

**CURITIBA
2008**

SIUMARA APARECIDA DE LIMA

**RELAÇÕES ANAFÓRICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS EM
SITUAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutor. Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Iara Bemquerer Costa.

**CURITIBA
2008**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de tese da doutoranda SIUMARA APARECIDA DE LIMA para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

As abaixo assinadas IARA BEMQUERER COSTA, RITA DE CÁSSIA DA LUZ STADLER, RAQUEL SALEK FIAD, TERESA CRISTINA WACHOWICZ e RENY MARIA GREGOLIN argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“RELAÇÕES ANAFÓRICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Aprovada Não aprovada
IARA BEMQUERER COSTA	<i>Iara Bemquerer Costa</i>	<i>aprovada</i>
RITA DE CÁSSIA DA L. STADLER	<i>Rita Stadler</i>	<i>aprovada</i>
RAQUEL SALEK FIAD	<i>Raquel Salek Fiad</i>	<i>aprovada</i>
RENY MARIA GREGOLIN	<i>Reny M. Gregolin</i>	<i>Aprovada</i>
TERESA C. WACHOWICZ	<i>T. Wachowicz</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 29 de fevereiro de 2008.

Prof.ª Paulo Astor Soethe
Coordenador





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata trecentésima nonagésima nona, referente à sessão pública de defesa de tese para a obtenção de título de Doutor a que se submeteu a doutoranda **SIUMARA APARECIDA DE LIMA**. No dia vinte e nove de fevereiro de dois mil e oito, às quatorze horas e trinta minutos, no anfiteatro 1013, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **IARA BEMQUERER COSTA**, Presidente, **RITA DE CÁSSIA DA LUZ STADLER**, **RAQUEL SALEK FIAD**, **RENY MARIA GREGOLIN** e **TERESA CRISTINA WACHOWICZ**, designadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de tese intitulada “**RELAÇÕES ANAFÓRICAS EM TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**”, apresentada por **SIUMARA APARECIDA DE LIMA**. A sessão teve início com a apresentação oral da doutoranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das Examinadoras para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na seqüência, a Professora **IARA BEMQUERER COSTA** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a Senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Doutora em Letras**, área de concentração **Estudos Lingüísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da tese. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela Candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e nove de fevereiro de dois mil e oito.

XX

Dr.ª Iara Bemquerer Costa

Dr.ª Rita de Cássia da Luz Stadler

Dr.ª Raquel Salek Fiad

Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz

Dr.ª Reny Maria Gregolin

Siumara Aparecida de Lima

A todos os professores
que buscam, no estudo, soluções para suas dúvidas.

Aos alunos
que esperam do professor uma orientação fundamentada e eficaz.

AGRADECIMENTOS

À UTFPR – Campus Ponta Grossa e aos alunos, formandos em 2003, que foram protagonistas do meu estudo, durante a sua passagem pelo ensino médio.

À minha orientadora Iara Bemquerer Costa, que acompanhou e deu sentido à minha caminhada.

A todas as pessoas que de algum modo contribuíram na construção deste trabalho, de maneira especial a minhas amigas Adriane de Lima Penteado, Cintia Azevedo Gonçalves, Gisele Divardin, Isabel Ribeiro Gravonski, Nádia Veronique Kovaleski, Rita de Cássia da Luz Stadler e Rosecler Pistum Pasqualini.

Aos meus pais, que estiveram sempre torcendo por mim e me ajudaram em tudo de que precisei.

Às minhas filhas Lauren, Cinara e Mayra, que foram o motivo de todo o meu esforço.

De maneira especial, agradeço ao Valdir, meu esposo, que foi quem primeiro acreditou que eu era capaz e sempre me incentivou e apoiou em tudo o que fiz.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
RESUME.....	IX
INTRODUÇÃO.....	10
1 CAMINHOS TRILHADOS NA INVESTIGAÇÃO.....	14
1.1 DESCRIÇÃO GERAL DO TRABALHO REALIZADO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
1.2 DESCRIÇÃO GERAL DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	22
1.3 DESCRIÇÃO DOS CONJUNTOS DE TEXTOS ESCRITOS.....	23
1.4 DESCRIÇÃO DOS CONJUNTOS DE TEXTOS ORAIS.....	23
1.5 ORGANIZAÇÃO DAS ANOTAÇÕES.....	24
1.5.1 Procedimentos para a transcrição dos textos orais.....	25
1.5.2 Procedimentos para a transcrição dos textos escritos.....	25
1.5.3 Procedimentos de referência aos textos.....	25
1.5.4 Procedimentos de escolha dos textos.....	26
2 REFERÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ABORDAGEM TEXTUAL....	28
2.1 A REFERENCIAÇÃO.....	29
2.2 ANÁFORA E EXPRESSÕES ANAFÓRICAS.....	39
2.2.1 Genericidade e referência massiva: uma abordagem semântica das relações anafóricas.....	46
2.2.2 A questão da correferência.....	52
2.2.3 A questão da co-significação.....	54
2.2.4 A questão da recategorização.....	55

3	PROPOSTAS DE CLASSIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES ANAFÓRICAS...	58
3.1	PROPOSTA DE MARCUSCHI E KOCH (2002c).....	58
3.2	PROPOSTA DE CAVALCANTE	71
3.3	CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO ESCOLAR.....	86
4	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA TENDO O TEXTO COMO FERRAMENTA.....	88
4.1	AS DIFERENTES ABORDAGENS DE TEXTO EM FUNÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	88
4.2	A PROPOSTA DOS PCNs PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E A PRÁTICA EM SALA DE AULA.....	91
4.2.1	Propostas teóricas sobre gêneros do discurso e tipos textuais como ferramenta para práticas de ensino.....	95
4.2.2	Em busca de um ensino em consonância com os PCNs.....	113
5	ANÁLISE DOS TEXTOS.....	118
5.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA E A REESCRITA.....	119
5.2	A REESCRITA DE TEXTO E AS MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL ANAFÓRICA.....	123
5.2.1	A proposta de produção de texto.....	124
5.2.2	Reflexão sobre a proposta e sobre o que se produziu: estratégia de orientação para a reescrita de texto.....	125
5.2.3	Questões lingüísticas sobre as relações anafóricas.....	129
5.2.4	Reflexão sobre os resultados.....	137
5.2.5	As relações anafóricas preferenciais	139
5.3	ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS POR UM MESMO INFORMANTE.....	141
5.3.1	Análise geral dos dados coletados nos gêneros de textos da modalidade escrita.....	147

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO ORAL PRODUZIDO EM SITUAÇÃO ESCOLAR.....	148
5.5 ANÁLISE DE TEXTOS ORAIS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO ESCOLAR.....	152
5.5.1 Análise de textos de modalidade oral do gênero debate.....	152
5.5.2 Análise de textos de modalidade oral do gênero entrevista.....	162
5.5.3 Análise geral dos dados coletados nos gêneros de textos da modalidade oral	165
5.6 ANÁLISE GERAL DOS DADOS COLETADOS NOS GÊNEROS DE TEXTOS DA MODALIDADE ESCRITA E DA MODALIDADE ORAL.....	166
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 169
 BIBLIOGRAFIA.....	 174
 ANEXO I.....	 182
ANEXO II.....	183
ANEXO III.....	184
ANEXO IV.....	188
ANEXO V.....	190
ANEXO VI.....	196
ANEXO VII.....	198
ANEXO VIII.....	199
ANEXO IX.....	200
ANEXO X.....	201

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo lingüístico das relações anafóricas em textos de alguns gêneros da modalidade oral e da escrita, produzidos em situação escolar. A fundamentação teórica constitui-se de dois aspectos – um voltado para as relações anafóricas e outro para os gêneros textuais – que são tratados, em princípio, separadamente e, na análise dos textos produzidos por alunos do ensino médio, apresentam-se interligados. A anáfora é exposta à luz das abordagens apresentadas por Marcuschi e Koch (2002c) e Cavalcante (2003c, 2004e) os quais estabelecem propostas esquemáticas de classificação das relações anafóricas. Das proposições feitas por esses autores, foram selecionados três critérios que favorecem a análise das cadeias anafóricas pertencentes aos textos dos alunos. O primeiro critério refere-se à forma de apresentação das expressões anafóricas (lexicais ou gramaticais); o segundo diz respeito às expressões referenciais e está subdividido em formas referenciais com retomada (total ou parcial) e formas referenciais sem retomada (anáfora indireta e anáfora encapsuladora); e o terceiro critério é voltado para a caracterização do uso preferencial de cada estratégia de relação anafórica no texto escrito e/ou no oral. Foi necessário posicionar a pesquisa de maneira que o texto seja concebido como unidade de estudo porque o objeto desta investigação são textos produzidos por alunos do ensino médio em situação escolar. Para tanto, foram adotados os PCNs e alguns autores que fundamentam o estudo dos gêneros textuais, entre os quais Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (1999) e Bazerman (2005 e 2006). O propósito da pesquisa é indicar as estratégias anafóricas como um dos aspectos que caracterizam os gêneros, nesta circunstância, os produzidos na escola. Os estudos lingüísticos, pelo viés da lingüística textual, são apontados como apoio para a ação pedagógica por meio de reflexão sobre o uso diferencial da anáfora e suas peculiaridades conforme o gênero a que o texto pertence.

Palavras-chave: anáfora; gêneros textuais; produção e reescrita textual; texto oral e escrito.

ABSTRACT

The present research is a linguistic study of the anaphoric relations in texts which are representative of some oral and written genres produced within a school context. The theoretical underpinnings are made up of two aspects – one about the anaphoric relations and one about textual genres – that, at first, are dealt with separately and, in the analysis of the texts produced by the high school students, are interrelated. The anaphor is discussed taking into consideration the ideas put forward by Marcushi and Koch (2002c) and Cavalcante (2003c, 2004e) who put forward a taxonomy of anaphoric relations. Of the propositions put by the authors, three criteria have been selected that favor the analysis of the anaphoric chain in the students' texts. The criterion refers to the presentation form of the anaphoric expressions (lexical or grammatical); the second one has to do with referring expressions, and is subdivided into referring forms with resumption (total or partial) and referring forms Without resumption (indirect and encapsulated anaphora); and the third criterion has to do with the characterization of the preferential use of each strategy of anaphoric relation in the written and/or oral text. It was necessary to look at the research in such a way that the text is conceived of as a unit of study because the object of this investigation is texts produced by high school students in a school context. With this in mind, the PCNs (an acronym in Portuguese for National Curriculum Parameters) have been adopted as well as some authors that provide the theoretical underpinnings of the study of textual genres. Among them are: Schneuwly and Dolz (2004), Bronckart (1999) and Bazerman (2005 and 2006). The aim of this study is to point out the anaphoric strategies as one of the aspects that characterize genres produced in the school context. Linguistic studies, by means of textual linguistics, are referred to as a pedagogical support through the reflexion on the differential use of the anaphor and its peculiarities regarding the genre the text belongs to.

Key words: anaphora; textual genres; textual production and rewriting; oral and written text.

RESUME

L'objectif de cette recherche est l'étude linguistique des relations anaphoriques de textes scolaires de différents genres dans les modalités orales et écrites. Le fondement théorique est constitué par deux aspects – l'un sur les relations anaphoriques et l'autre sur les genres textuels – qui sont traités séparément mais qui se retrouvent liés dans les textes produits par des élèves du secondaire. L'anaphore est mise en relief à partir de l'approche présentée par Marcuschi e Koch (2002c) e Cavalcante (2003c, 2004e) qui établissent des propositions schématiques de classifications des relations anaphoriques. Parmi ces propositions nous avons sélectionné trois critères qui favorisent l'analyse des chaînes anaphoriques appartenant aux textes des élèves. Le premier critère se réfère à la forme de présentation des expressions anaphoriques (lexicales et grammaticales) ; le second aborde les expressions référentielles et il est subdivisé en forme référentielle avec des reprises (totales ou partielles) et en forme référentielles sans reprises (anaphore indirectes et anaphore capsulée) ; le troisième critère aborde la caractérisation de l'utilisation préférentielle de chaque stratégie de relation anaphorique dans le texte écrit et/ou oral. Nous avons positionné notre étude de façon à ce que le texte soit conçu comme une unité d'étude puisque l'objet de cette recherche sont les textes produits par les élèves du secondaire en salle de classe. Les PCN ainsi que quelques auteurs fondamentaux pour l'étude des genres textuels comme Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (1999) e Bazerman (2005 e 2006) ont servis de base à notre recherche. Notre objectif est d'indiquer les stratégies anaphoriques comme l'un des aspects qui caractérisent les genres textuels produits en salle de classe. Les études linguistiques par le biais de la linguistique textuelle sont indiquées comme étant un support pour l'action pédagogique grâce à la réflexion sur l'utilisation différentielle de l'anaphore et de ses particularités suivant le genre auquel le texte appartient.

Mots clés: anaphore; genres textuels ; production et réécriture textuelle ; texte oral et écrit.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua teve o seu foco redimensionado para o estudo do texto. Esse fato é recente, mas tem sido objeto de várias pesquisas em que se busca fundamentação para as ações pedagógicas. Assim, entra em cena a lingüística textual cujo objeto de estudo são os textos. A lingüística textual sofreu diversas variações conforme a concepção de texto, levando-a a assumir formas teóricas diversas entre as quais se podem destacar: texto como frase complexa (fundamentação gramatical); texto como expansão tematicamente centrada em macroestruturas (fundamentação semântica); texto como signo complexo (fundamentação semiótica); texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática); texto como discurso – produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática); texto como meio específico de realização de comunicação verbal (fundamentação comunicativa); texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista). (KOCH, 2002a, 149-150).

Para o ensino, a lingüística textual tem contribuído no sentido de o saber teórico funcionar, para o professor, como sustentação para intervenções pedagógicas que deixem de ser intuitivas para serem intencionais. Geralmente, o professor age buscando soluções de maneira empírica, as quais são funcionais em alguns casos. Mas a intervenção do docente poderia ser melhor e mais eficaz caso ele tivesse um conhecimento científico mais aprofundado acerca das questões lingüísticas que compõem os textos.

A investigação que apresentarei serviu-se da lingüística textual como ponto de apoio teórico em que a coesão referencial (a referência anafórica) foi estudada em gêneros textuais escritos e orais produzidos por alunos do ensino médio em situação escolar.

Para isso, registrei o encaminhamento dado às aulas de produção de texto escrito e oral que eu mesma estava realizando. Foram observados textos escritos, reescritos e, também, textos orais, inicialmente gravados ou filmados e, depois, transcritos. A pesquisa resultou em um levantamento de dados tanto para o estudo lingüístico quanto para o ensino da língua que possibilitou a

observação da emergência de traços na seleção de recursos lingüísticos utilizados pelos alunos.

O fato lingüístico que chamou a atenção foi o emprego das mesmas estratégias de referenciação (repetição, pronome ou elipse) em diferentes gêneros textuais escritos que eles produziam. O destaque foi o emprego de anáforas com retomada. Eu já havia percebido a preferência pela anáfora com retomada em pesquisa feita e apresentada em minha dissertação de mestrado (LIMA, 2001). Entre as estratégias que exigem o uso de implícitos e supõem inferência da parte do leitor, os alunos informantes daquela pesquisa não mostraram muita habilidade. Nesse caso, a falha pareceu-me ser a orientação por mim encaminhada. Só cheguei a essas conclusões depois de todo o trabalho apresentado na pesquisa de mestrado efetivado. Então, percebi a necessidade de um trabalho com leituras em que os alunos pudessem avaliar o uso de outras possibilidades de estratégias. O levantamento das estratégias utilizadas serviria como instrumento para amostragem das possibilidades e avaliação das escolhas. Os alunos poderiam comparar as relações implícitas e seu efeito no discurso, e talvez conseguissem inserir em seus textos novas estratégias.

De maneira geral, o que pude perceber é que a escolha das estratégias a serem utilizadas decorre da orientação feita pelo professor e da consciência do aluno sobre os vários fatores que interferem na situação de produção, como: o lugar social, o destinatário, o enunciador, os fins. Além desses fatores, podemos afirmar que:

o uso é produto da ação e o uso verbal é mais particularmente o produto de interações linguajares; essas interações se concretizam em discursos de diversos tipos e é no quadro do funcionamento de cada tipo de discurso que se realiza a articulação sutil entre parâmetros da comunicação e parâmetros da referencialização dotando cada unidade lingüística de sua significação. (BRANDÃO, 2000, p. 25)

Dessa forma, as ações de linguagem se processam dentro de um gênero discursivo como um processo de decisão. Cabe à escola, centrando o trabalho no texto, dar-lhe uma dimensão discursiva, pressupondo uma concepção sociointeracionista de linguagem voltada para a questão da interlocução. Assim, privilegiando a interação, deve-se “reconhecer tipos

diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução.” (Ibid., p. 17).

É preciso observar que “a linguagem não é um simples sistema de representações mentais individuais; também não é um sistema de representações semânticas ou afigurações de um mundo objetivo. A linguagem é sobretudo um domínio público de construção interativa do social e do histórico ...” (MARCUSCHI, 2000a, p.2, sem grifos no original).

A referenciação anafórica não é mero mecanismo de preservação de referentes ou de conteúdos. A saída para o professor conseguir uma orientação que surta efeito de negociação de escolhas que estejam de acordo com o contexto da produção do aluno pode estar em investir num trabalho de orientação que torne o aluno hábil em adequar a linguagem, conforme a situação comunicativa.

Para esta pesquisa, busquei mostrar aos alunos variadas estratégias de referenciação por meio de orientações direcionadas à observação das escolhas lexicais em gêneros de textos diversos, incluindo seus próprios textos escritos e orais.

Com o objetivo de conduzir os alunos a perceberem as características de textos orais e textos escritos, durante o tempo em que coletei os dados que compõem o *corpus*, observei a linguagem, na escola, como objeto de reflexão e análise, de forma a permitir ao aluno a superação e/ou transformação dos significados veiculados. Foi preciso “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (PCN, v.2, p.17).

Não há como ensinar a reescrever um texto, sem mostrar por que o que está posto nele é “erro”, se o fato tiver a ver com a estrutura da fala. “Não se trata obviamente de ‘ensinar a fala’, mas de mostrar aos alunos a grande variedade dos usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada –, isto é, procurando torná-los ‘políglotas dentro de sua própria língua.’” (FÁVERO et al., 2000, p.12). Não se trata também de apenas estabelecer distinções estruturais

entre as modalidades da fala e da escrita, as quais pertencem ao mesmo sistema lingüístico: a língua portuguesa.

Minha intenção é utilizar os dados coletados nesta investigação para estabelecer o emprego das relações anafóricas que são peculiares aos textos orais e escritos dos alunos do ensino médio que serviram como informantes nesta pesquisa. A partir da análise de textos representativos de diferentes gêneros produzidos na escola, pretendo relacionar a opção por esta ou aquela estratégia referencial ao gênero textual produzido.

No primeiro capítulo, apresento o encaminhamento dado à investigação e à descrição dos informantes, do trabalho que desenvolvi com eles e da composição do *corpus*.

No segundo capítulo, exponho o aporte teórico segundo o qual estudarei as relações anafóricas como processo discursivo. A concepção de referenciação abordada compreende as relações anafóricas como processo construído/entendido no discurso com as implicações que a enunciação proporciona. As relações anafóricas nas cadeias referenciais destacadas nas produções textuais dos alunos são analisadas com base em critérios classificatórios os quais explicito no terceiro capítulo.

Como as produções textuais de alunos do ensino médio compõem meu objeto de estudo, posiciono a investigação, no quarto capítulo, partindo do que propõem os PCNs para o ensino da língua portuguesa e tomando o texto como unidade de estudo. Esse posicionamento demandará uma reflexão sobre aspectos terminológicos que embasam os PCNs tais como tipos textuais, gêneros textuais e suas implicações para o ensino da escrita e da oralidade.

A análise das produções textuais dos alunos é apresentada no quinto capítulo o qual abarca duas formas de observação do *corpus*: a- processo de escrita e de reescrita de textos; b- textos orais produzidos em situação escolar.

Sob o meu ponto de vista, a relevância desta pesquisa está no fato de que sugere ações pedagógicas que desencadeiam novas ações. Essa cadeia de intervenções terá como parte final do processo um ensino mais elaborado, porque com fundamento teórico; e uma apropriação do uso da língua tanto escrita quanto oral por parte dos alunos que expressará melhor a função da escola no ensino da língua materna. Além disso, embora a pesquisa tenha sido realizada no ensino médio, tem aplicabilidade em quaisquer níveis de ensino.

1 CAMINHOS TRILHADOS NA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, enunciarei a descrição do *corpus* e estabelecerei a metodologia a ser utilizada para a análise dos textos dos alunos.

O foco do trabalho será caracterizar escrita e oralidade no discurso escolar quanto ao emprego de estratégias de referenciação. Entendo como discurso escolar todo texto produzido em situação escolar pelos alunos, sob orientação e supervisão do professor. No caso dessa pesquisa, refiro-me a alunos do ensino médio.

No discurso produzido na escola, há variedade de gêneros escritos e orais os quais seguem determinados estereótipos. Essa questão será abordada no capítulo quatro, no entanto, não preestabeleci, para a coleta de dados, quais gêneros (produzidos no discurso escolar) seriam tratados. As propostas de produção, tanto escrita quanto oral, seguiram o que estava previsto no plano curricular. Tal ação beneficiou a pesquisa pelo fato de retratar o que efetivamente acontece no processo de ensino promovido pela escola. Mas, por outro lado, limitou o *corpus* porque busquei cadeias anafóricas longas. O resultado dessa limitação será discutido durante a análise dos dados no capítulo cinco.

De todo o material escrito, reescrito e oral produzido pelos informantes foram selecionados textos que contivessem cadeias anafóricas longas, isto é, com mais de duas expressões anafóricas ligadas ao mesmo referente. Por esse motivo, os textos selecionados não abarcam toda a variedade produzida pelos informantes durante o ensino médio.

O suporte teórico dessa abordagem, apresentado no capítulo três, será Marcuschi e Koch (2002c) que fazem uma reflexão sobre as estratégias preferenciais de uso das expressões anafóricas na oralidade; e Cavalcante (2003b), (2004b) e (2004e) que faz uma proposta de classificação das estratégias baseadas nas escolhas lexicais.

Meu propósito na investigação é não somente a aplicação do “Modelo geral para o processo de referenciação” (quadro 1) e/ou o “Quadro das

relações anafóricas” (quadro 3 e 4)¹, mas discutir ambas as propostas, apontar que propriedades vantajosas cada uma apresenta para análise do material coletado nessa investigação e aplicar os critérios selecionados de ambas as propostas aos textos produzidos em situação escolar. Com isso, estarei dando continuidade a propostas investigativas já existentes como as de Marcuschi e Koch (2002c) e Cavalcante (2003b) e também reconstruindo um conhecimento já estabelecido. A reconstrução do conhecimento, no que diz respeito ao estudo das relações anafóricas, acontecerá em duas instâncias: será observada especificamente em textos produzidos na escola e será observada como um aspecto próprio de determinados gêneros. Isso amplia as propostas dos autores citados acima e funciona como suporte para ações pedagógicas, conforme o que apresentarei no capítulo cinco, na análise de textos. Para realizar tal investigação foram selecionados alguns dos critérios apresentados por Marcuschi e Koch (2002c) e por Cavalcante (2003b), (2004b) e (2004e).

Os aspectos a serem analisados dirão respeito ao emprego das anáforas e seguirão os três critérios destacados no capítulo três:

- 1- aspectos formais das expressões anafóricas: lexicais ou gramaticais;
- 2- estratégia de construção referencial - anáfora com retomada ou sem retomada;
- 3- uso preferencial na fala ou na escrita.

Pelos critérios selecionados, pretendo levantar quais são as estratégias de relações anafóricas preferenciais utilizadas no texto produzido em situação escolar. O ponto de partida da análise serão as cadeias anafóricas dos textos escritos e orais.

Quanto aos orais, partir-se-á da transcrição e seleção de textos ou partes de textos. As apresentações orais feitas pelos alunos serão objetos de estudo e servirão como parâmetro para se observar aspectos similares e/ou diferenciais da escrita nos diferentes gêneros produzidos na escola.

É importante destacar que todo o material produzido oralmente foi coletado dos mesmos alunos cujas produções escritas também serão analisadas. Outra informação relevante é o fato de que tanto o material escrito quanto o oral foi apresentado em situação escolar formal, isto é, havia algum tipo de avaliação sendo feita pelo professor da disciplina, o que interferiu no

¹ Os quadros 1, 3 e 4 serão apresentados no capítulo 3.

modo de os alunos se expressarem, no sentido de que há um cuidado maior no que diz respeito ao uso formal da língua.

Quanto a minha participação como pesquisadora na investigação, desde o início do ensino médio, sempre que houve oportunidade – em aulas de produção textual, de literatura, reflexão sobre a gramática, interpretação de textos, procedimentos para apresentações orais – orientei os alunos sobre a repetição de palavras e/ou as possibilidades de resolver essa questão, ou a observarem a construção de significado pelas escolhas lexicais. No entanto, não foram utilizados os termos relativos às expressões referenciais como se usa nos estudos lingüísticos (sintagma nominal, sintagma verbal, anáfora direta, anáfora indireta, referenciação, expressões com ou sem retomada etc). Por exemplo, para as “expressões referenciais” utilizei “palavras ou expressões que se referem ao mesmo ser” as quais poderiam ser, também, pronomes. É *mister* realçar que os conhecimentos de lingüística têm que ser adaptados ao ensino e isso inclui as escolhas lexicais feitas pelo professor.

Esse trabalho pode ser considerado uma investigação-ação, uma vez que eu, como pesquisadora, interferei nas ações dos informantes. A interferência aconteceu com a intenção de norteá-los para que, em suas produções tanto orais quanto escritas, buscassem o emprego de estratégias referenciais variadas como solução ao emprego da repetição como principal recurso de referenciação. Tomei esse como “o problema” a ser resolvido durante a investigação. O “Modelo Geral para os processos de referenciação” (quadro 1) destaca a repetição como uma peculiaridade da fala e eu já havia percebido, em pesquisa anterior (LIMA, 2001), que os informantes transpõem essa característica para os textos escritos. Então, entendendo a repetição como herança da fala, passei a criar situações de reflexão para que os alunos informantes tivessem condições de aprimorar suas produções escritas e orais, no quesito escolha lexical, tanto para resolver a repetição (se houvesse) quanto para ampliar as possibilidades de expressão de significados nas produções. Isso, do ponto de vista do estudo teórico que desenvolvi, diz respeito ao estudo das relações anafóricas.

Esta pesquisa também pode ser classificada como exploratória, pois nela, o investigador não apresenta ainda um sistema de teorias e conhecimento desenvolvidos. Nesse caso, é necessário desencadear um

processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar. “Na pesquisa exploratória não se trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e de sua caracterização quantitativa ou qualitativa.” (KÖCHE, 2003, p. 126). Foi o que fiz. As variáveis apresentadas no quadro classificatório proposto para a análise dos dados coletados servirão de base para fazer o levantamento dos usos das relações anafóricas e caracterização conforme os variados gêneros de textos produzidos pelos informantes. É importante realçar que o estudo do gênero foi acrescentado após o tempo em que estive em sala de aula trabalhando com os alunos e fazendo a coleta dos dados. Por esse motivo, os gêneros, como serão tratados nesta pesquisa, não foram objeto de orientação aos alunos. Isso se deu devido ao fato de eu ter percebido, durante a análise dos dados, que as escolhas lexicais podiam ser explicadas pelas características que compõem os variados gêneros textuais.

Por fim, também é característica desta pesquisa ser qualitativa, porque não me preocupei com dados estatísticos, mas com a interpretação dos dados. A pesquisa qualitativa traz algumas vantagens como as destacadas por Bogdan (1994, p. 47-51):

1. A fonte de dados é o ambiente natural; no caso de nossa pesquisa, é o ambiente escolar.
2. A investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substantiar a apresentação.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Não recolhem dados com a intenção de confirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
5. O significado é de vital importância na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber

aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências.

Com essa descrição do tipo de pesquisa que pretendo fazer, tenho um caminho delineado ao qual necessito acrescentar a descrição do trabalho realizado e os procedimentos utilizados para coleta, transcrição e anotação dos dados.

1.1 DESCRIÇÃO GERAL DO TRABALHO REALIZADO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

As turmas em que desenvolvi a pesquisa eram compostas por 40 alunos. No primeiro ano, acompanhei e coletei dados de duas turmas. No segundo e terceiro anos, o trabalho foi desenvolvido em apenas uma das turmas cujos alunos permaneceram os mesmos.

Na primeira e na terceira séries, havia 4 (quatro) aulas semanais, na segunda, 3 (três) aulas semanais.

O conteúdo foi distribuído em aulas de literatura, produção textual e questões gramaticais que considerei relevantes para os alunos melhorarem suas produções. Também fazia parte do programa o trabalho com questões de oralidade.

Não houve rigidez em marcar um dia da semana para determinado conteúdo. Houve sim um planejamento que previa uma sequência que possibilitasse começar e finalizar uma tarefa fosse ela da literatura, produção, questões gramaticais ou oralidade. Para a pesquisa, interessam os procedimentos utilizados nas aulas de produção e reescrita de textos e nas destinadas à produção oral.

Nas aulas de produção escrita, havia sempre uma proposta a partir da qual os alunos criavam seus textos. Na primeira série, sempre, antes de todas as produções, fazíamos a leitura da proposta silenciosamente e, em seguida, ou eu ou um aluno lia em voz alta. Depois, oralmente, levantávamos as possibilidades de resolução do que se pedia. Eu, como professora, conduzia a discussão. A partir da segunda série, o procedimento era diferente, com a intenção de tomar também a interpretação individual da proposta como um

critério a ser observado, orientado e avaliado. Por esse motivo, a leitura e interpretação individual da proposta também constituíram o processo de elaboração do texto. Passamos a fazer a apreciação das possibilidades de resolução da proposta na aula de reescrita quando eram apresentadas de forma resumida por mim, ou pela solicitação de leitura, em voz alta, de algumas das produções conforme a variedade que eu tivesse observado durante a correção. Embora os critérios da correção dos textos não seja objeto desta pesquisa, é relevante destacar que cada produção foi corrigida duas vezes; logo, a correção tornou-se parte do processo de escrita e reescrita. Antes da aula de reescrita, os textos eram corrigidos seguindo os critérios de coesão, coerência, adequação ao tema e emprego da norma culta (ANEXO I). Nessa correção, eu passava um traço embaixo da palavra ou expressão em que houvesse inadequação e, se o problema fosse relativo à coerência ou adequação à proposta/ao tema, eu escrevia um recado fazendo a orientação. Nenhuma inadequação sofreu correção de minha parte.

Os dados que serviram de assunto para as aulas de questões gramaticais eram os levantados através da primeira correção dos textos (questões de acentuação, concordância, regência, crase, colocação do pronome, construção, pontuação). O trabalho desenvolvido nas aulas de questões gramaticais foi de apoio, porque se buscavam as soluções das dificuldades observadas nos textos produzidos pelos alunos, orientando-os no uso da minigramática, mostrando situações próximas às dos “erros” cometidos, observando outros textos em que houvesse uso da questão gramatical a ser entendida.

Na aula de reescrita, já haviam sido comentadas as questões gramaticais. Naquele momento, o trabalho era de leitura dos seus textos, constatação de problemas e correção. Para isso, havia orientação individual aos alunos, um aluno podia ajudar o outro, assim como podiam consultar a gramática e o dicionário. Na parte seguinte da aula de reescrita, os alunos trocavam as suas produções para leitura com o objetivo de verificar se os textos correspondiam ao que se pedia na proposta. Feito isso, conversavam e faziam sugestões um ao outro. Só depois dessa interação é que passavam à reescrita dos seus textos. Mesmo que eles escrevessem a lápis, na primeira versão, para poderem fazer modificações, solicitei que passassem um traço

sobre a parte a ser refeita e colocassem acima dela as alterações. Isso foi necessário para que ficasse registrado todo o processo. Antes de entregarem a versão definitiva, os que queriam, liam sua produção em sala. Para a reescrita, eram usadas duas aulas geminadas.

As ações, em princípio, foram embasadas no que propõe Geraldi (1993), quando sugere que o aluno deve ter o que dizer, saber como dizer, ter um porquê dizer e para quem dizer. A dinâmica das aulas era direcionada para esse fim.

No primeiro ano, todos os textos produzidos foram reescritos.

No segundo ano, como havia 3 (três) aulas apenas, antes da aula de reescrita, eu ia fazendo a primeira correção dos textos e levantando os problemas a serem solucionados. Na medida em que os problemas coincidiam com o assunto das aulas de gramática, ou que se podia observar nos textos lidos, era feita a orientação para que, quando se chegasse à aula de reescrita, o encaminhamento da “forma” do texto já estivesse feito. Precisei me comunicar com os alunos através de bilhetes, colocados no pé da página em que o texto tinha sido produzido. Nesses bilhetes, eu expressava as orientações do que ele precisava observar no que dizia respeito a conteúdo, seqüência, adequação à proposta/ao tema e, nos casos gramaticais, orientava como localizar na gramática. No dia da aula de reescrita, já havíamos construído o aporte que a sustentaria. A aula iniciava com um comentário geral sobre as questões a serem observadas e, então, os alunos escolhiam um dos textos com a primeira correção para fazerem a reescrita. Isso porque eu não daria conta de corrigir todos os textos novamente; foi a forma menos ruim que consegui para oportunizar ao aluno uma chance de rever o seu texto, pensá-lo e refazê-lo. Entregues os textos, o procedimento de reescrita era o mesmo do processo apresentado anteriormente, podiam pedir ajuda aos colegas, consultar o material que fosse necessário – era uma “oficina de texto” no sentido literal.

Na terceira série, embora houvesse 4 (quatro) aulas semanais, foram utilizados os procedimentos da segunda série, ou seja, todos os textos produzidos foram corrigidos, mas era escolhido apenas um para a reescrita.

Quanto às apresentações orais em situação escolar, foram realizadas, desde a primeira série, orientações que tinham por base os critérios utilizados na disciplina de língua portuguesa para a avaliação de apresentações orais:

- Conteúdo: propriedade e análise do conteúdo abordado, adequação ao público
- Domínio: planejamento, seqüência, tempo
- Linguagem: clareza, tom e altura da voz; propriedade vocabular
- Postura: presença durante a apresentação, visualização do público, propriedade no uso do material de apoio escolhido
- Visual: cenário, vestuário, sonoplastia, luzes, material de apoio (quadro-de-giz, retroprojektor, multimídia, vídeo, som, material concreto...)

Esses critérios foram retomados em todas as séries e eram adaptados conforme o tipo de apresentação oral a ser realizado, de acordo com as seguintes variações:

- apresentação individual, tema livre (5 a 10 minutos) – 1ª série;
- apresentação em grupos com 4 ou 5 alunos, análise literária (20 a 30 minutos por equipe) – 1ª, 2ª e 3ª séries;
- apresentação em grupos com 2 alunos, análise de propaganda (10 a 15 minutos por equipe) – 2ª série;
- apresentação em grupos com 8 a 10 alunos, debate (30 a 50 minutos por equipe) – 3ª série.

Houve, na primeira série, aulas expositivas para orientação de cada um dos critérios e uma apresentação feita como exemplo por um aluno de 2ª série o qual também foi entrevistado pelos alunos da turma. Geralmente, as perguntas que faziam eram sobre o tempo que se leva para preparar a apresentação, quanto tempo precisam estudar, se foi necessário treinar oralmente ou se podem só estudar e “sai na hora”; enfim, são perguntas sobre o processo de elaboração da apresentação. Além disso, os alunos podiam procurar o professor em horário contraturno para pedirem orientações ou fazerem uma apresentação prévia como treinamento.

Para a avaliação das apresentações orais, usei uma ficha avaliativa (ANEXO II) em que eram feitas as anotações do que o aluno precisava melhorar ou dos pontos positivos de cada atividade. Os alunos tiveram acesso às anotações e, após cada apresentação, eu fazia um comentário para o aluno

ou para o grupo que estivesse sendo avaliado. Os professores de todas as demais disciplinas foram informados sobre esse trabalho realizado em relação às apresentações orais e, aqueles que quiseram, utilizaram o mesmo quadro avaliativo ou fizeram adaptações às circunstâncias avaliativas de sua disciplina. Por esse motivo, os textos orais que serão analisados foram coletados em atividades apresentadas também em outras disciplinas como filosofia e comunicação.

1.2 DESCRIÇÃO GERAL DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

O *corpus* a ser estudado constitui-se de textos escritos e orais produzidos, em sala de aula, por alunos do ensino médio do CEFET - PR de Ponta Grossa².

Foram coletadas todas as produções textuais (originais e textos já reescritos) em uma turma de alunos que permaneceu a mesma durante os três anos. Esse material foi sendo organizado, em pastas individuais, desde o início do primeiro ano do ensino médio (2001), durante o ano de 2002 e continuou sendo elaborado durante 2003, quando os alunos envolvidos no trabalho já se encontravam no terceiro ano. Os informantes foram meus alunos de língua portuguesa no primeiro e no segundo anos. No terceiro ano (2003), mesmo não sendo meus alunos, o material continuou a ser coletado.

Além dos textos escritos, será feito o estudo de textos orais os quais foram gravados em fitas de vídeo ou fitas cassete pelos próprios alunos ou pelo professor, durante as apresentações em sala de aula. Posteriormente, esse material foi transcrito pela pesquisadora.

De cada conjunto de textos, tanto escritos quanto falados, foram selecionados os que contivessem dados referentes ao uso da anáfora.

² O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) é uma instituição de ensino público e atendia, no momento em que foram coletados os dados, a alunos de ensino médio e tecnólogos. A partir de outubro de 2005, passou a denominar-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Ponta Grossa (UTFPR) e também deixou de oferecer o ensino médio, passando a dar atendimento ao ensino técnico e superior. No decorrer desse texto usarei a sigla CEFET uma vez que, durante todo o processo de coleta de dados, a instituição ainda atendia por esse nome.

Meu objetivo não é avaliar o ensino da língua e sim fazer um estudo lingüístico acerca do emprego das estratégias de referenciação na produção de variados gêneros tanto da modalidade oral quanto da escrita em situação escolar.

1.3 DESCRIÇÃO DOS CONJUNTOS DE TEXTOS ESCRITOS

Os textos escritos estão subdivididos em dois grupos.

O primeiro grupo (ANEXO III) é composto por textos produzidos em sala de aula, com a professora pesquisadora em aulas de língua portuguesa quando os informantes cursavam o 2º ano. Foram selecionados 4 (quatro) textos e suas respectivas reescritas. Portanto, esse grupo é composto por 8 textos. São textos do gênero relato interativo da “ordem do narrar” (BRONCKART, 1999, p. 162) os quais tiveram por base um texto de revista do gênero relato interativo da ordem do expor.

No segundo grupo (ANEXO IV), há 5(cinco) textos produzidos por um mesmo informante. Dessas composições, 2(duas) foram produzidas em aula de produção de texto, no 1º ano; 1(uma) em aula de filosofia, no 2º ano; 1(uma) em aula de literatura, no 2º ano; e 1(uma) em aula de princípios tecnológicos, matéria optativa do 3º ano. Esses textos são respectivamente uma narrativa baseada em seqüência de imagens, um resumo de texto explicativo, dois textos argumentativos de opinião e um relatório de visita. Além desses textos completos, serão utilizados fragmentos de outros textos desse informante para ilustrar a discussão.

1.4 DESCRIÇÃO DOS CONJUNTOS DE TEXTOS ORAIS

Os textos orais estão, também, subdivididos em dois grupos.

Os textos transcritos e apresentados no ANEXO V foram gravados (fita cassete) em aula de filosofia quando os alunos se encontravam no 2º ano do ensino médio. Nessas aulas, os alunos fizeram debate sobre questões referentes à história da política e política atual.

O debate foi entre grupos previamente organizados pelo professor dessa disciplina. Em data anterior à atividade, as questões a serem debatidas foram

entregues aos alunos em forma de perguntas ou solicitação de exemplos e deveriam ser resolvidas com antecedência. No dia do debate, cada assunto iniciava-se com uma equipe fazendo a pergunta que quisesse a outra equipe. O professor escolhia quais equipes debateriam. No entanto, todos os alunos poderiam participar, caso desejassem. Durante todo o tempo o professor foi mediador.

As partes selecionadas do debate contêm as falas do professor para que se possam entender as seqüências, mas só será feita a análise das cadeias anafóricas das falas dos alunos. Essas falas não puderam ser identificadas uma a uma, porque foi feita gravação em fita cassete e não há reconhecimento de cada participante. Por esse motivo, na transcrição, só fiz a demarcação **aluno** para todas as participações que não sejam as do professor. É importante destacar que não é somente um aluno que participa. Foram selecionados 4 (quatro) segmentos do debate, cada segmento tem a numeração de um texto.

O outro grupo de textos orais (ANEXO VI) é a transcrição da filmagem de entrevistas, feita pelos próprios alunos, em aula de comunicação que é uma disciplina optativa do 3º ano. De um total de 11(onze) entrevistas foram selecionadas 3 (três).

Essa atividade foi desenvolvida em sala de aula sob a supervisão da professora da disciplina. A tarefa dos alunos era criar uma seqüência de perguntas sobre “dinheiro” para entrevistar um colega. O assunto foi discutido previamente entre os alunos. Na transcrição, usamos somente as iniciais quando os nomes dos informantes foram mencionados. Para definir de quem é o turno de fala, usamos as expressões “entrevistador / entrevistado”. As falas da professora também foram transcritas, mas não se constituirão em objeto de análise.

1.5 ORGANIZAÇÃO DAS ANOTAÇÕES

A anotação do material que servirá de objeto de pesquisa seguiu alguns critérios com a intenção de facilitar a localização de cada produção e o próprio entendimento do processo de análise. A forma como foi feita a anotação dos textos, como será a referência no decorrer da pesquisa e como será a marcação dos fatos lingüísticos a serem analisados estão detalhadas a seguir.

1.5.1 Procedimentos para a transcrição dos textos orais

Ao transcrever os textos para esta pesquisa, não tive, em princípio, o cuidado de estabelecer marcas para as informações não-lingüísticas, a não ser o que ficou ininteligível em que usei a expressão [inint]. Para os textos transcritos, a pontuação adotada aproxima-se, na medida do possível, da que se faria num texto escrito. Considerou-se a entonação para estabelecer-se o sinal adequado de pontuação.

A transcrição não foi feita com intuito de estudo variacionista em que houvesse necessidade de marcas fonéticas. Por esse motivo, não houve a preocupação em diferenciar tais fatos. A única marca que se manteve foi a supressão dos erres e esses finais, quando ocorreram.

1.5.2 Procedimentos para a transcrição dos textos escritos

Os textos escritos foram transcritos como os alunos os produziram. Isso significa que foram mantidos os eventuais desacordos com a norma gramatical como acentuação, concordância, ortografia, pontuação...

Essa questão não será foco de análise, na presente pesquisa.

1.5.3 Procedimentos de referência aos textos

Os textos foram enumerados seguindo a seqüência dos anexos. Todas as vezes que se fizer referência a eles, será pelo número do anexo e o número do texto (ANEXO nº., Texto nº.).

O processo de análise dos textos seguirá a seguinte convenção:

1. O número entre colchetes [nº] equivale ao dado.
2. As estratégias referenciais serão descritas (no caso do uso da classificação de Cavalcante – quadros 3 e 4), ou serão apresentadas com o número entre chaves {nº} da estratégia caracterizada no exemplo analisado (quando nos referirmos à classificação de Marcuschi e Koch - quadros 1 e 2).

Para a argumentação e/ou exemplificação também serão utilizados textos ou fragmentos de textos dos informantes que compõem o *corpus* e não estão arrolados entre os ANEXOS. Nesse caso, será sinalizado, em nota, como foi o procedimento da produção e serão acrescentadas outras informações que se fizerem necessárias.

1.5.4 Procedimentos de escolha dos textos

Ao todo, foram selecionados **16 textos** dentre os quais 9 são de primeira versão de escrita e 7 são orais. De 4 dos textos escritos, também foram utilizados os respectivos textos reescritos que não foram computados entre os 16 selecionados.

O principal critério de seleção, tanto para texto escrito quanto para oral, foi que contivesse cadeia(s) anafórica(s) que ultrapassasse(m) duas expressões referenciais para o mesmo referente. O motivo desse critério foi a intenção de observar como os alunos construíam a coesão referencial em cadeias longas. O aspecto a ser analisado é a referenciação quanto à escolha lexical tanto para resolver a repetição (se houver) quanto para ampliar as possibilidades de expressão de significados nas produções.

Foi critério para a seleção dos textos escritos o material mais completo, ou seja, busquei as pastas que contivessem o maior número de textos. Esse critério foi estabelecido para destacar os informantes que tiveram uma maior participação nas atividades propostas e também um rol maior de textos que proporcionassem certa facilidade para a seleção do material a ser analisado.

Da transcrição dos textos orais, foram selecionadas as “seqüências tópicas” (MARCUSCHI, 1999b, p. 3-5), isto é, seqüências do texto que tratassem sobre um mesmo assunto e que formassem um todo significativo para a análise. Portanto, embora haja a transcrição completa das apresentações orais, foi feita uma seleção das partes que julguei adequadas à análise que realizarei.

Outro critério foi a variedade de gêneros conforme descrição do conjunto de textos escritos e orais. Nesse caso, o objetivo é observar as escolhas lexicais em variados gêneros textuais.

Toda a análise terá por objetivo caracterizar o texto oral e escrito em “situação escolar” e seguirá os critérios apresentados no capítulo 3.

Nos próximos dois capítulos (capítulos 2 e 3) enfocarei a discussão da abordagem teórica à luz da qual se fará a análise das produções textuais dos alunos em situação escolar. E, no capítulo 4, expressarei a discussão sobre gênero para sistematizar a nomenclatura e as características que podem auxiliar tanto para a análise nesta pesquisa quanto para o ensino.

2 REFERÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA ABORDAGEM TEXTUAL

Este capítulo servirá de elo entre o que concebi como texto³ e o que escolhi para analisar: as estratégias de referenciação preferenciais em produções textuais escritas e orais de sala de aula produzidas durante o ensino médio. Constituirei o aporte teórico segundo o qual estudarei as relações anafóricas como processo discursivo. Para tanto, necessitarei pontuar uma concepção de referência que dê conta de abarcar as relações anafóricas como processo construído/entendido no discurso com as implicações que a enunciação proporciona.

Baseei-me em autores que tratam da referência como “resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade. As entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos do mundo.” (KOCH, 2002b, p.79). A referenciação tomada como uma atividade discursiva será abordada considerando duas mudanças: a de concepção da referência como uma relação estabelecida entre “pensamento e o mundo” para uma relação entre “linguagem e o mundo”; e a da visão da relação anafórica de estreita para ampla.

Nesta seção do trabalho, colocarei em evidência a progressão referencial como um dos aspectos de textualidade cujo objetivo é dar estabilidade e continuidade ao texto. Com exemplos de textos produzidos pelos alunos do ensino médio, à medida que a discussão for desenvolvida, buscarei demonstrar que a referenciação é uma atividade cognitivo-discursiva e interacional realizada por sujeitos sociais; os referentes são objetos-de-discurso construídos no decorrer dessa atividade; e o processamento do discurso implica, por parte dos interlocutores, escolhas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece.

³ Tomarei “texto” como uma manifestação verbal do discurso e, entendido assim, é constituído de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelo escritor/falante, durante a atividade verbal, de modo a permitir ao leitor/ouvinte, na interação, não apenas a apreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a interação de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2002b, p. 154-157 e NEVES, 2006, p. 15-33).

2.1 A REFERENCIAÇÃO

Uma das garantias de seqüencialidade de um texto é a progressão referencial a qual “diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação, retomada, etc. de referentes textuais, tidas como estratégias de designação dos referentes.” (KOCH e MARCUSCHI, 1998, p.170). Um referente é apresentado no texto e retomado por diversas estratégias que garantem sua permanência no texto de uma maneira progressiva tal que há um encadeamento de expressões as quais, por fim, formam um todo significativo. A essa sucessão de expressões ligadas a um mesmo referente chamamos cadeia referencial.

Observemos a introdução de um referente e como se dá sua continuidade e modificações num texto que foi produzido em 2001 por um informante da primeira série do ensino médio.

O homem mais forte do mundo[1]⁴

Conhecido neste último domingo, **o homem mais forte do mundo[2]**.

EUA, 25 de março de 2001. **Lars Erikson[3]**, sueco, 32 anos, venceu mais de 100 gigantes competidores na edição desse ano do “Homem mais forte do mundo”, competição patrocinada pela teve a cabo ESPN. **Lars[4]** enfrentou dias de duras provas, como levantar carros, segurar pneus de 300 quilos e carregar pesos recheados de ferro.

Apesar disso, no último dia, **Lars[5]** estava em terceiro, então **øsubmeteu-se[6]** a **ø se sacrificar[7]** em nome do título. Na última prova, a mais difícil, que era puxar um caminhão duzentos metros à frente com os dentes em menos de um minuto, **o sueco[8]** venceu todas as dificuldades e **øganhou[9]** o campeonato.

Lars[10] ficou tão animado que só percebeu que quatro dentes seus haviam caído, quando **ødeu[11]** uma entrevista. Porém **øfalou[12]** que tudo aquilo era banal que o importante era o título. Coisa de **brutamontes[13]**...

A cadeia referencial destacada no texto é: **O homem mais forte do mundo[1]**, **o homem mais forte do mundo[2]**, **Lars Erikson[3]**, **Lars[4]**, **Lars[5]**, **øsubmeteu-se[6]**, **øse sacrificar[7]**, **o sueco[8]**, **øganhou[9]**, **Lars[10]**, **ødeu[11]**, **øfalou[12]**, **brutamontes[13]**. O referente “o homem mais forte do mundo” é apresentado e, em seguida, há a repetição da expressão em [2]. Em

⁴ Este texto foi produzido por um aluno do 1º ano do ensino médio cuja turma teve seus textos coletados para esta pesquisa. A proposta era que escrevessem uma notícia. Antes da produção, observaram, por meio de leitura escolhida e orientada pelo professor, as características que as notícias têm. O texto não tem identificação, porque foi selecionado apenas para esta exemplificação e não faz parte dos grupos de textos que compõem o *corpus* apresentado nos anexos.

[3], há a retomada pelo nome e sobrenome do “homem mais forte do mundo”, “Lars Erikson”, que é retomado em [4], [5] e [10] apenas pelo nome: “Lars”. Em [6, 7, 9, 11 e 12], há a elipse da expressão referencial, nesse caso, a garantia da seqüencialidade é dada pela desinência verbal e o contexto os quais indicam que as ações de “submeter-se”, “sacrificar-se”, “ganhar”, “dar entrevista” e “falar” foram praticadas por “Lars”. Em [8], a retomada é feita pela expressão “o sueco” e em [13], pela expressão “brutamontes”.

O que mantém essa seqüência como um todo significativo são as estratégias anafóricas⁵ (nominais, pronominais, entre outras) e isso só pode se dar no discurso⁶, porque é no discurso que o referente terá seu significado construído. A referência tem ligação com a construção do sentido do texto que é dada não somente por uma relação direta entre a expressão referencial e seu significado (“Lars Erikson é grosseirão se, e somente se ele for grosseirão”)⁷, mas por uma negociação de significados que depende de conhecimento compartilhado entre os interlocutores. A expressão “brutamontes” pode ser entendida como “grosseirão, pessoa bruta, asselvajado” (FERREIRA, 1986) e, no texto, está ligada a alguém que acha que vale até mesmo perder quatro dentes, numa prova de força, em nome de um título de “o homem mais forte do mundo”. Juntando o conhecimento anterior ao texto às informações postas no texto, pode-se entender a adequação da expressão “brutamontes” à cadeia referencial destacada.

Como se pode observar, criou-se uma seqüência em que o referente apresentado inicialmente não variou somente do ponto de vista lingüístico, mas também cognitivo onde valores estão em jogo. Há um processo interativo de construção do sentido. Ou seja, o leitor buscará em seu conhecimento de mundo as informações que ligam as expressões. Nas palavras de Koch (2002, p.78), “é na dimensão da percepção/cognição que se fabricam os referentes, os quais, embora destituídos de estatuto lingüístico, vão condicionar o evento

⁵ As relações anafóricas serão mais bem explicadas neste mesmo capítulo na seção 2.2.

⁶ As expressões “texto” e “discurso” serão utilizadas no decorrer da discussão. Porém, é *mister* destacarmos que, quando usamos a expressão “discurso” queremos abarcar o “texto” além das escolhas lingüísticas para sua elaboração durante uma atividade verbal. Assim, a noção de “discurso” pressupõe a interação entre os interlocutores de acordo com práticas socioculturais em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva.

⁷ Essa é uma expressão de representação que fixa uma condição de verdade como é tratada pela semântica lógica.

semântico”. Essa afirmação toma por base a tese de Blikstein⁸ de que o que julgamos ser realidade não passa de um produto de nossa cultura, isto é, nossas práticas culturais definem nossa percepção dos objetos e assim o processo de conhecimento é regulado pela interação entre práxis, percepção e linguagem.

Tradicionalmente, a referência é entendida como um problema de representação do mundo em que as formas lingüísticas devem ser avaliadas em termos vericondicionais, isto é, de correspondência ou não aos “objetos do mundo real”. Porém, essa noção vem sendo posta em questão por aqueles que adotam uma perspectiva sociocognitiva, interacionista no entendimento da relação entre a linguagem e o mundo. Para discutirmos esse posicionamento, abordaremos a proposta de Wittgenstein (2005) associada aos estudos da referência sob o ponto de vista da lingüística, em especial os fundamentados em Mondada e Dubois(2003).

Pelo viés da filosofia, a mudança de foco é da relação entre “pensamento e o mundo” para a relação entre “linguagem e o mundo”. Wittgenstein corrobora essa mudança porque ele parte da idéia de que a linguagem não tem essência, mas é um conjunto de atividades uniformemente desempenhadas, vinculadas aos usos determinados a que pode servir em determinadas situações. Elabora a noção flexível de “jogo de linguagem”, pressupondo que a significação é o uso, e defende a tese de que a atitude metafísica de descobrir a essência da linguagem deve ser substituída pela atitude prática.

Wittgenstein (2005) abandona a teoria de uma espécie de paralelismo formal ou estrutural entre linguagem e realidade e mostra que a linguagem deve ser utilizável, ela deve funcionar. Mas, para funcionar, não basta uma relação entre o nome e a coisa, como dizia a doutrina de que os elementos da linguagem refletem os dados da realidade. Há tantos significados na linguagem, como maneiras de empregá-la na vida cotidiana. Há muitos jogos de linguagem, cada qual justificado dentro da situação humana em que é utilizado.

⁸ Em sua obra *Kasper Hauser ou a Fabricação da realidade*, Izidoro Blikstein trata da relação entre linguagem, percepção, conhecimento e realidade.

“As palavras funcionam na linguagem como peças de um jogo de xadrez, porque a variedade de modos nos quais as palavras adquirem seus significados se reflete na variedade de seus usos.” (ZILLES, 2001, p. 70). No jogo de linguagem, as palavras não são meros nomes de objetos isolados, mas parte de um tecido de ações humanas, no qual a linguagem pode até ser uma forma de ação. “A função da linguagem é, pois, mais ampla que a simples tarefa de oferecer descrições ou verdadeiras ou falsas. A função de ‘nomear’ é apenas uma dentre muitas outras. [...] Até podemos dizer que Wittgenstein abandona a concepção substancial do significado, substituindo-a por uma concepção funcional.” (Ibid., p. 70 e 71, sem grifo no original).

Nas “Investigações Filosóficas”, o método é, portanto, examinar os jogos de linguagem como ocorrem no cotidiano. A proposição deixa de ser um modelo fixo e exato dos fatos, e a linguagem passa a ser concebida como mutável. Não se busca mais a análise do significado em unidades irreduzíveis ou elementares, unidades mínimas formais, sintáticas ou semânticas. O critério, para o significado, é dado pelo uso nos mais diversos jogos, ou seja, nas diferentes formas de vida, na práxis da linguagem, em seus múltiplos jogos. A linguagem torna-se independente dos fatos e passa a ser considerada em sua multiplicidade de usos, e não mais como um mecanismo essencialmente referencial.

Wittgenstein mostra a natureza social da linguagem ao compará-la com jogos. Sendo assim, palavras isoladas nada significam, pois “todo signo, *sozinho*, parece morto. O que lhe confere vida? – Ele está vivo no uso.” (WITTGENSTEIN, 2005, p.173, grifo do autor).

Mais especificamente, Wittgenstein compara a linguagem a um jogo de xadrez, e considera uma palavra como uma peça e uma escolha como uma jogada ou um lance. “A pergunta ‘O que é, propriamente, uma palavra?’ é análoga à pergunta ‘O que é uma figura de xadrez?’”(Ibid., p.171) Para entender uma linguagem, deve-se entender, pois, como ela funciona. Compreender uma palavra é saber como ela funciona dentro de um jogo determinado, ou seja, fundamental é o modo de usá-la.

Se a linguagem funciona em seus usos, não cabe indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas, que são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens. O que costumeiramente chamamos

linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”. Desta forma, a linguagem não pode ser unificada segundo uma única estrutura lógica e formal. Uma proposição não traz em si o todo da linguagem, mas forma um segmento. Esses segmentos são diferentes entre si, constituindo cada qual um jogo de linguagem. (ZILLES, 2001, p. 81).

Wittgenstein emprega “jogo de linguagem” para mostrar que o uso da linguagem segue regras específicas nos diferentes “jogos de linguagem”, nos diferentes contextos ou situações da vida.

Para esse autor, o problema da referência é um dentre os diversos jogos de linguagem. De acordo com Araújo (2001), “a partir de Wittgenstein II e das abordagens externalistas, ressalta-se o caráter instrumental da linguagem [...] e a questão não é mais como atingimos o mundo pela linguagem através de proposições, e sim o que fazemos com a linguagem, o que a linguagem permite em termos de construção conceptual do mundo, como nosso comportamento e nossas necessidades levam a uma interação lingüística com o mundo.” (ARAÚJO, 2001, p. 165).

A referência, como objeto de estudos da lingüística, tem sido estudada, mais recentemente, com a intenção de demonstrar que o significado se constrói no discurso. Para isso, adota uma perspectiva sociocognitiva, interacionista, no entendimento da linguagem e mundo. Blikstein assevera: “(...) a Lingüística acaba por confessar a necessidade de incluir a percepção/cognição no aparelho teórico da semântica, pois é evidente que a significação lingüística é tributária do referente e que este, por sua vez, é constituído pela dimensão perceptivo-cognitiva.” (BLIKSTEIN, 2003, p. 45).

Autores interessados em estudar a referência como um processo construído no discurso, entre os quais destacamos Mondada e Dubois (2003), Marcuschi e Koch (1998; 1999a,b; 2000a,b,c; 2001a; 2002c), Cavalcante (2003a,b; 2004a,e,f), têm contribuído com suas investigações. Esses autores criticam o apelo a uma teoria da referência e sustentam que há um processo de referenciação, o que implica a substituição da noção de referência pela de referenciação e a noção de referente pela de objeto-de-discurso conforme propõe Mondada:

A questão da **referência** é um tema clássico da filosofia da linguagem, da lógica e da lingüística: nestes quadros, ela foi historicamente posta como um problema de representação do mundo, de verbalização do referente, em que a forma lingüística

selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com ele (o *mundo*). A questão da **referenciação** opera um deslizamento em relação a este primeiro quadro: ela não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores.

No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram **objetos de discurso**, isto é, entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com os objetos do mundo ou com a representação cognitiva, mas com entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de uma enunciação. Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. (MONDADA⁹, 2001, p.9, grifos do autor).

Vista por esse viés, a referência deve ser abordada como um quadro referencial em que se considera não só a capacidade que o falante tem de referir-se como sendo uma capacidade de falar sobre algo, num determinado contexto, mas também de entender-se a respeito disso com alguém, com um determinado propósito que produz efeitos sobre a práxis. O modo como nos referimos às coisas, numa visão restrita de referência, estabelece-se através de uma relação signo e objeto, como que numa atividade de etiquetamento. Se observada em situação de uso da língua, a concepção de referência necessita de um alargamento e passa a ser tomada como um processo.

Mondada e Dubois (2003) questionam os processos de discretização em si e postulam que em lugar de pressupor *a priori* uma estabilidade das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão, partindo da instabilidade constitutiva das categorias cognitivas e lingüísticas e passar para seus processos de estabilização. Assim, fica a cargo dos interlocutores aproveitarem a instabilidade da categorização para resolvê-la no discurso, de acordo com sua prática e conhecimento, através de interação individual e social com o mundo e com os outros. Agindo dessa maneira, o problema deixa de ser o questionamento de como a afirmação é transmitida, ou como os estados de mundo são apresentados de forma adequada, e passa a ser como as atitudes humanas, cognitivas e lingüísticas estruturam e dão sentido ao mundo. Assim, a referenciação passa a ser entendida como uma relação entre o texto e a parte não-lingüística da prática em que é produzido e interpretado, e a construção de objetos do discurso se dá através de modificações e

⁹ Tradução de KOCH, 2005, p.34.

reestruturação de concepções individuais e públicas do mundo. Tomados como essas autoras propõem, texto e língua são concebidos como fenômenos mutantes e vivos.

Observada no discurso, a referência adquire novos rumos no sentido de que referir não é atividade de etiquetar e, assim, a correferencialidade¹⁰ não configura fundamento único para a construção referencial no texto, o sentido se constituirá no uso da língua. “Adota-se uma noção de língua como uma atividade cognitiva e interativa, social e histórica, indeterminada e heterogênea”. (MARCUSCHI, 2000c, p. 193). Assim, as categorias não podem ser tomadas como invariantes, elas têm sua plástica referencial que se constrói socioculturalmente. Por isso, é possível afirmar que toda a significação compreensível em situações discursivas reais é necessariamente contextualizada. Segundo Araújo, “o processo de referenciação adapta as categorias ao contexto, muitas vezes também com a perspectiva e as necessidades de cada um e não em conformidade estrita com dados em si do mundo.” (ARAÚJO, 2001, p.176). As palavras não são relacionadas a coisas diretamente, uma vez que o mundo a que se refere é conhecido e reativado conforme as necessidades humanas (sociais, culturais, pessoais).

Koch (2002b) acrescenta a tese defendida por Blikstein (2003):

(...) o que julgamos ser a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural. Ou seja, percebemos os objetos tal como previamente definidos por nossas práticas culturais: a ‘realidade’ é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem. (KOCH, 2002b, p. 77).

Cavalcante também concorda com o ponto de vista de Blikstein: “Referentes não são as coisas em si mesmas, mas como diz Blikstein, são uma ‘realidade fabricada’, que idealizamos não somente com base no que as expressões referenciais significam, mas também sob a influência do que aprendemos em nossa cultura, como se esses padrões fossem ‘óculos sociais’.” (CAVALCANTE, 2003b, p. 1).

Para demonstrar que o referente não está no mundo, nem no texto, nem se encontra isolado e preestabelecido na mente dos interlocutores, mas é uma

¹⁰ Na seção 2.2.1 discutiremos a correferenciação.

imagem que se fabrica durante o discurso, no contexto de uma comunicação e é por ele também influenciado, analisemos o seguinte texto que foi produzido em situação escolar:

Um invasor no corpo[1]¹¹

O HPV[2] é uma epidemia invisível que ataca homens e mulheres[3] de maneira distinta. Nos homens **o vírus[4]** é geralmente eliminado pelo próprio organismo ou **se[5]** mantém adormecido. Nas mulheres[6] **Øpode[7]** fazer estragos mais sérios. **Ele[8]** é responsável por 96,5% dos casos de câncer de colo de útero, que é a segunda causa de óbitos entre as brasileiras[9].

Em quantidades menores, **o HPV[10]** também detona carcinomas em locais como a vagina, vulva, canal anal e reto. Atualmente, está constatado que **o HPV[11]**, além de ser uma ameaça individual, é um problema de saúde pública. 80% das mulheres brasileiras[12] não fazem o Papanicolaou, exame que poderia verificar o início da infecção. Diante de tumores já estabelecidos, com alto teor maligno, as pacientes[13] são submetidas a sessões de quimioterapia e radioterapia.

Cerca de 25% das mulheres do mundo[14] estão infectadas e no Brasil as lesões com maior potencial oncogênico concentram-se na faixa de portadoras com menos de 25 anos de idade[15].

A previsão é que ocorram 3700 mortes por câncer de colo de útero em 2001. O preocupante é a incapacidade da mulher[16] em estabelecer limites, como camisinha, ainda que seja para o bem dela[17]. (ANEXO IV, Texto 6)

Ao compor o seu texto, os informantes/escritores lançam mão de uma série de estratégias de designação do referente formando uma cadeia referencial. No texto acima, um referente foi introduzido já no título **Um invasor no corpo[1]** e depois é retomado pelas expressões **O HPV[2,10,11]**, **o vírus[4]**, **se[5]**, **Øpode[7]**, **Ele[8]**. De maneira geral, e numa análise exclusivamente formal, pode-se afirmar que as expressões referenciais se estruturam de três maneiras: por grupos nominais (sintagmas nominais); por pronomes; ou por Ø (zero) que é o apagamento de qualquer uma dessas construções. Essas três possibilidades podem ser observadas na cadeia referencial destacada no texto. **Um invasor no corpo[1]**, **O HPV[2, 10, 11]**, **o vírus[4]** são exemplificações de expressões referenciais representadas por sintagmas nominais; **Øpode[7]** é uma exemplificação de apagamento da expressão referencial em que a desinência verbal aponta o referente; e são exemplificações de expressões referenciais apresentadas por pronome **se[5]** e

¹¹Este texto foi produzido por um grupo de três alunos. A proposta de produção textual foi que, a partir de leitura de um texto de revista ou jornal selecionado por eles, escrevessem uma dissertação cujo assunto fosse o mesmo do texto lido. No entanto, não deveriam ter a preocupação de fazê-lo como resumo, o que lhes daria a possibilidade de opinarem ou acrescentarem informações. O material selecionado pelos compositores foi: O HPV, sigla de papiloma vírus humano, ameaça mulheres em todo o mundo e desafia a ciência. **Revista Época**, n. 182, p. 100-106, nov. 2001. A transcrição foi feita tal qual os alunos apresentaram, isto é, manteve-se “os erros” por eles cometidos.

Ele[8]. Essas expressões referenciais ganham contorno quando se ligam a nossos conhecimentos culturalmente compartilhados porque criamos uma representação mental das entidades referidas. Pode-se observar a referenciação como processual pela soma de informações que ajudam na construção do referente ao longo do discurso. A retomada de **O HPV**[2] pela expressão **vírus**[4], somada ao conhecimento de que vírus são causadores de doenças e que eles “entram” nos corpos das pessoas como invasores, constitui o processo de construção do significado de HPV para o contexto criado na produção textual dos alunos. Em outras palavras, é no discurso que resolvemos a significação de **O HPV** como uma remissão a **Um invasor no corpo**.

Entendido dessa maneira, o referente “não está no mundo, nem no texto, nem se encontra isolado e preestabelecido na mente dos interlocutores; ele é uma imagem que se fabrica durante o discurso, no contexto de comunicação, e é por ele também influenciado” (CAVALCANTE, 2003b, p.2) e, segundo Marcuschi e Koch (2002 c, p. 38) “a discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração informacional, mas de construção, estruturação e fundamentação do próprio real”.

Pela abordagem que vimos apresentando, entende-se por referente um “objeto” construído a partir das atividades discursivas. Em outras palavras, é uma entidade culturalmente determinada, que é “fabricada” pela mente de acordo com o modo como os participantes da comunicação percebem a realidade e negociam essa percepção.

Pela análise da outra cadeia referencial do texto dos alunos em que o referente é mulheres[3], observemos como a continuidade referencial não implica necessariamente expressões referenciais sempre estáveis e nem identidade entre referente e expressão referencial.

A expressão mulheres[3] introduz o referente que se mantém no texto pelas expressões: Nas mulheres[6] e as brasileiras[9], 80% das mulheres brasileiras[12], as pacientes[13], Cerca de 25% das mulheres do mundo[14], portadoras com menos de 25 anos de idade[15], mulher[16], dela[17].

Exemplo 1 – mulheres[3] e nas mulheres[6]

Exemplo 2 – mulheres[3] e as brasileiras[9], 80% das mulheres brasileiras[12], as pacientes[13], Cerca de 25% das mulheres do mundo[14], portadoras com menos de 25 anos de idade[15]

No exemplo 1, o referente mulheres[3] é retomado pela expressão referencial nas mulheres[6]. A segunda expressão remete à primeira. Logo, a retomada implica remissão e referenciação.

No exemplo 2, as brasileiras[9], as pacientes[13], Cerca de 25% das mulheres do mundo[14], portadoras com menos de 25 anos de idade[15] remetem a mulheres[3]. Nesse caso, a referenciação se constrói por um processo de remissão, isto é, pela construção discursiva é possível recuperar mulheres[3] mesmo que não haja identidade entre os significados das expressões, logo, a remissão implica **referenciação** e, nesse caso, há retomada parcial do referente.

Há casos em que a **referenciação** não implica remissão pontualizada e nem retomada. Tomarei um exemplo emprestado de Cavalcante (2004 a, p.4] para demonstrar como isso acontece:

As aranhas possuem três garras em cada pata, uma delas em forma de gancho. É com essa garra que se prendem aos fios, que são bem resistentes. (revista Recreio, 26/12/02).

Nesse exemplo, a ligação entre “os fios” e “as aranhas” é fundada no conhecimento de mundo que temos (aranhas produzem teias com uma espécie de fio). Para conseguirmos recuperar a relação entre as duas expressões, acionamos nosso conhecimento de mundo e o relacionamos a uma âncora no cotexto. Assim a referenciação é construída no discurso embora não haja remissão pontualizada e nem retomada de expressão alguma.

Para explicar a referenciação como um caso geral dos elementos designadores, Marcuschi e Koch (2002c) estabelecem algumas distinções entre as categorias retomar, remeter e referir, a saber: “a retomada implica remissão e **referenciação**; a remissão implica **referenciação** e não necessariamente retomada; a **referenciação** não implica remissão pontualizada e nem retomada” (Ibid., p. 38, sem grifo no original). Logo, todos os casos de progressão referencial implicam algum tipo de referenciação. Marcuschi e Koch (2002c) ainda acrescentam: “referir é uma atividade de

designação realizável com a língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; remeter é uma atividade de processamento indicial na co-textualidade; retomar é uma atividade de continuidade de núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não.” (Ibid., p. 38, sem grifo no original).

Esses termos (retomada, remissão e referenciação) também foram apresentados em Marcuschi (1998) num quadro em que o autor apresenta um esquema categorial de como se dá a relação anafórica. O esquema categorial baseia-se em três noções que serão mais bem exploradas à frente. São elas:

- (a) correferência (remissão que retoma o referente como sendo o mesmo já introduzido (identidade de referentes): dá-se, no geral, com retomadas por repetição, sinônimos ou designações alternativas para o mesmo referente);
- (b) recategorização (remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma idéia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação. Essa remissão pode ou não se caracterizar como uma retomada (parcial, total ou similar), que se realiza por processos fundados numa relação em geral estereotípica, como mostram Kleiber, Schnedecker e Ujma (1991, p. 5-64). Uma característica de todas as remissões referenciais que envolvem recategorização e a não co-significatividade);
- (c) co-significação (a relação de co-significatividade se dá como uma relação léxico-semântica dos elementos lingüísticos que constituem as relações anafóricas). (MARCUSCHI, 1998, p. 6-7).

Antes de passarmos à discussão das categorias apontadas acima, daremos uma visada na noção de anáfora adotada.

2.2 ANÁFORA¹² E EXPRESSÕES ANAFÓRICAS

Pelo exposto até aqui, para nossa análise, entendemos que a referenciação é uma relação entre o texto e a parte não-lingüística da prática em que é produzido e interpretado. A construção de objetos do discurso se dá através de modificações e reestruturação de concepções individuais e públicas do mundo. Os objetos-de-discurso são apresentados, nos textos, por expressões a que chamamos expressões anafóricas. Então, anáfora é um termo “usado para designar expressões que, no texto, reportam-se a outras

¹² Em trabalho anterior (LIMA, 2001), fiz uma síntese dos empregos, variação de designações e significados da expressão “anáfora” pelos autores considerados expoentes até aquele momento. Não pretendo, aqui, refazer a mesma apresentação, mas alguns pontos tratados naquele trabalho serão evidenciados até mesmo porque esta pesquisa é uma continuidade do que apresentei na dissertação de mestrado.

expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial.” (MARCUSCHI, 2001a, p. 219).

Tomemos um texto da fala de uma aluna em aula de filosofia para observarmos como isso se dá no texto:

Um exemplo do uso do poder positivo ou negativo é quando **um pai de família** tem que levar **seu** filho ao médico e esse não quer. Então o que **ele** faz? Ø Usa a força negativa, às vezes, Ø bate a fim de levá-lo à força; em outro momento, **o mesmo pai**, para **se** redimir, Ø usa a força positiva, tentando de convencer que ir ao médico pode ser prevenir ou remediar alguma doença. (ANEXO V, Texto 10)

No fragmento acima, **um pai de família**, que é uma expressão referencial representada por um grupo nominal com artigo indefinido é retomada pelos pronomes **ele**, **seu** e **se**; pela expressão definida **o mesmo pai**; além das marcas Ø(**zero**). Nesse exemplo, **um pai de família** é o referente da cadeia anafórica. As demais expressões (**ele**, **seu**, **se**, **o mesmo pai** e Ø(**zero**)) são as anáforas ou expressões anafóricas as quais constituem uma cadeia referencial ou cadeia anafórica. Portanto, ocorre uma anáfora quando uma expressão referencial (chamada de anafórica) é utilizada ou para retomar um referente total ou parcialmente, ou para remeter a ele por meio de uma associação, sem retomá-lo. É importante destacar que inexistente uma classe de palavras funcionalmente definida como anafórica. As expressões referenciais assumem diferentes formas, como exemplifica Cavalcante (2003b):

- nomes próprios: Pedro, Maria, João etc.;
- pronomes demonstrativos: isto, isso, aquilo;
- grupos nominais com demonstrativos: esse vírus, essas pacientes;
- grupos nominais com artigo definido (as chamadas descrições definidas): as mulheres, as brasileiras, o homem mais forte do mundo;
- grupos nominais com possessivos: seu filho, seus familiares distantes;
- grupos nominais modificados por advérbio: minha amiga aqui, as empresas de hoje;

- grupos nominais modificados por expressões que indiquem ordenação: o parágrafo seguinte, o último capítulo;
- grupos nominais com artigos indefinidos ou pronomes indefinidos: uma boa notícia, algumas considerações importantes;
- grupos nominais sem determinantes, expressando valores genéricos: desejos, desespero de causa, sonhos, vida etc.;
- elipses de pronomes ou grupos nominais (representadas por zero: Esse se retirou da sala e \emptyset (ele) não deu explicações.; Mário pegou o documento e deixou \emptyset (documento) na portaria.

Se há algum tipo de ligação entre as expressões ditas anafóricas e o referente, esse é um mecanismo de coesão. O estudo da coesão tem sido abordado pela lingüística textual na intenção de caracterizar os tipos de relações coesivas. Entre os trabalhos sobre as relações coesivas destacamos o de Halliday e Hasan (1976) para quem a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento depende da interpretação de um outro elemento. Concebida assim, a coesão é estabelecida por relações de sentido e é por esse motivo que os autores entendem a coesão como condição necessária para que haja textualidade. Para eles, os mecanismos de coesão são: referência, substituição, elipse, conjunção e lexical. Para a nossa discussão, interessam os mecanismos de **referência, substituição, elipse e coesão lexical**. A coesão pelo mecanismo de referência dá-se quando um elemento do texto remete a outro elemento necessário a sua interpretação. Halliday e Hasan classificam a referência em três tipos: a referência pessoal (pronomes pessoais e possessivos); a referência demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar); e a referência comparativa (por via indireta, através de identidade ou similares). A substituição é o mecanismo por meio do qual um elemento é colocado no lugar do outro, para evitar repetição. O elemento substituído pode ser nominal (pronomes pessoais, numerais, indefinidos, nomes genéricos como coisa, gente, pessoa) ou verbal (o verbo 'fazer' é substituído dos causativos, 'ser' é substituído existencial). A elipse é a omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, é a

substituição por zero (\emptyset). A coesão lexical substitui um outro elemento lexical do texto, numa relação ou de repetição ou de contigüidade semântica; por isso pode ser por reiteração ou por colocação. Nessa concepção apresentada por Halliday e Hasan, a coesão é a pressuposição de que há algo que já foi dito e essa forma de pressuposição, referindo-se a um item anterior, é a anáfora (Ibid., p. 12-14). Em outras palavras, para eles, a correferência é imprescindível para que haja relação anafórica.

A partir da discussão dessa concepção, muitos autores, sem negar a importância do trabalho de Halliday e Hasan, repensaram o conceito de anáfora proposto por eles. Algumas críticas feitas ao trabalho desses autores estão ligadas à dificuldade de se estabelecer fronteiras no quadro classificatório dos mecanismos de coesão (qual é a diferença entre referência e substituição, por exemplo); outras, à escolha da expressão “referência” para designar apenas processos correferenciais. As discussões a esse respeito geram novas classificações como a que apresenta Fávero (1999), Koch (2002), Cavalcante (2003c) e gera ampliação no conceito de anáfora. Entre as estratégias de progressão discursiva, a anáfora é uma das mais estudadas justamente pela necessidade de ampliação do conceito.

O ponto gerador das discussões sobre o que é anáfora é a dicotomia visão estreita e visão ampla. Mais precisamente, a questão é relativa à noção de correferência já que, na visão estreita, essa é a condição para que haja anáfora e, na visão ampla, a correferência não é condição essencial para que haja anáfora.

O alargamento da noção de anáfora diz respeito ao fato de ela não ser concebida apenas como correferencial. Em Mondada e Dubois (1995), Schnedecker et al. (1991), Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (1998, 2000c), Marcuschi (1999a,b), Marcuschi (2000a) e Marcuschi (2001c) há discussão sobre as diferenças entre noção estreita e ampla de referência e se aponta a necessidade de adotar a visão ampla para poder dar conta de como essa categoria se constrói pelo discurso. (LIMA, 2001, p.55).

Se tomarmos os exemplos que vimos apresentando, pela visão estreita de anáfora, seriam consideradas anáforas as repetições de **O HPV**[2] retomado pelo mesma expressão anafórica **HPV**[10,11] e pelo pronome anafórico **ele**[8]. E **vírus** [4] não seria considerado anafórico. No entanto, não se pode negar que há um processo referencial entre **O HPV**[2] e **vírus**[4]. A estratégia não é a

mesma, mas os três casos (repetição da expressão **HPV**, retomada pelo pronome **ele** ou retomada pela expressão anafórica **vírus**), remetem ao mesmo referente. Como se pode observar, há empecilhos para se tratar da construção referencial no discurso pela visão estreita porque, por essa visão clássica de anáfora direta, deve haver um processo de reativação de referentes prévios. Casos de anáforas associativas e de anáforas indiretas são inconcebíveis pela visão estreita. Veja-se um exemplo clássico de anáfora associativa:

Os policiais examinaram o carro. Suas rodas estavam cheias de barro.
Os policiais examinaram o carro. As rodas estavam cheias de barro. (SCHNEDECKER et al, 1991, p. 10).

No primeiro caso, a relação “o carro/suas rodas” é correferencial porque está explícita, no texto, pela expressão referencial “suas”, pronome possessivo que remete ao carro; no segundo exemplo, o referente “as rodas” é introduzido através da expressão nominal rodas. Nesse último caso a relação “o carro/as rodas” é não correferencial, porém, por associação entre a seqüência e o conhecimento de mundo, qualquer leitor entenderá que se trata das rodas do carro. A anáfora associativa, amplamente discutida por Schnedecker, C.; Charolles, M.; Kleiber, G.; David, J.(1991), “consiste em introduzir no discurso uma entidade nova, porém apresentada sob o modo do ‘conhecido’, cuja interpretação depende de uma outra entidade, que já foi previamente instanciada, os dois termos sendo ligados, ou associados, por vínculos relativamente convencionais...” (Ibid., p.2). Para Charolles “a anáfora associativa é um tipo de anáfora nominal não correferencial” (Ibid., p. 67). O fato é que correferencial ou não correferencial, a relação anafórica se estabelece graças às circunstâncias discursivas.

A anáfora indireta é um fenômeno textual de expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente explícito como no exemplo:

Ontem fomos a um restaurante. O garçom foi muito deselegante e arrogante. (MARCUSCHI, 2001a, p. 224).

A expressão nominal definida “o garçom” é um referente novo apresentado sob o modo do conhecido. A referenciação é resolvida por uma âncora do universo

textual precedente, ou seja, “garçom” ancora-se em “um restaurante”. Esse também é um caso de anáfora que obriga a abandonar a noção estreita de anáfora.

Por buscar-se um alargamento na noção de anáfora, instaurou-se um grande número de pesquisas para caracterizar as relações anafóricas. No Brasil, são destaques em estudos a respeito desse assunto¹³: Marcuschi e Koch (1998; 1999a,b; 2000a,b,c; 2001a; 2002c), Cavalcante (2003a,b) os quais buscam estabelecer traços dos tipos anafóricos.

Com a ampliação do conceito, o termo anáfora deixa de ser entendido apenas como uma retomada em que um elemento lingüístico, geralmente pronominal, refere-se a outro elemento lexical que o antecede no texto numa relação de correferência e passa a ser “usado para designar expressões que, no texto, reportam-se a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial.” (MARCUSCHI, 2001a, p. 219).

As discussões em torno da visão estreita e da visão ampla objetivam apontar as vantagens para uma análise das categorias sob o aspecto do discurso, o que só pode ser feito pela visão ampla de anáfora:

Em nosso entendimento parece que o ponto X das questões entre a visão restrita e ampla é o fato de que: esta trabalha com o referente como não correferencial e atribui-lhe a característica de também não ser um dado novo, já que pode ser ancorado de maneira inferencial em algum ponto do texto; e aquela confere ao dado não correferencial sempre a característica de um dado novo. A dificuldade para a concepção cognitivo-discursiva está em “formular” a categoria de tal maneira que abarque as possibilidades que nossa mente é capaz de negociar, talvez, por esse motivo, sempre tenhamos assunto para discutirmos se levarmos em consideração que a língua é mutante e viva. Como dizem Mondada e Dubois (1995)¹⁴, nós partimos das discretizações do mundo em categorias que não estão absolutamente prontas, mas sujeitas a processos cognitivos que serão negociados. (LIMA, 2001, p. 64-65, grifos do autor).

Pela visão ampliada, a anáfora é tomada como um processo em que se dá uma relação entre dois elementos textuais com configurações que podem ser:

¹³ Há grupos de estudos que também têm como foco os estudos das relações anafóricas como o PROTEXTO (UFCE), cujo objetivo principal é estudar os mecanismos de articulação da língua falada e escrita e tem contribuído efetivamente com estudos sobre referenciação.

¹⁴ Esse texto é citado na bibliografia como Mondada e Dubois (2003).

a- sintagma nominal que remete a outro sintagma, ou a uma oração, ou a parte do texto;

b- pronome que remete a um sintagma, ou a uma oração, ou a parte do texto.

Há várias estratégias por meio das quais podemos estabelecer progressão referencial: estratégia da descrição definida (uso de expressões nominais definidas); estratégia da nominalização (uso de formas nominalizadas); estratégia da associação; estratégia pronominal (uso de pronomes).

Observemos como se dá a retomada do referente nas cadeias anafóricas destacadas no texto¹⁵ a seguir:

Um invasor no corpo[1]

O HPV[2] é uma epidemia invisível que ataca homens e mulheres[3] de maneira distinta. Nos homens **o vírus[4]** é geralmente eliminado pelo próprio organismo ou **se[5]** mantém adormecido. Nas mulheres[6] ~~O~~pode[7] fazer estragos mais sérios. **Ele[8]** é responsável por 96,5% dos casos de câncer de colo de útero, que é a segunda causa de óbitos entre as brasileiras[9].

Em quantidades menores, **o HPV[10]** também detona carcinomas em locais como a vagina, vulva, canal anal e reto. Atualmente, está constatado que **o HPV[11]**, além de ser uma ameaça individual, é um problema de saúde pública. 80% das mulheres brasileiras[12] não fazem o Papanicolaou, exame que poderia verificar o início da infecção. Diante de tumores já estabelecidos, com alto teor maligno, as pacientes[13] são submetidas a sessões de quimioterapia e radioterapia.

Cerca de 25% das mulheres do mundo[14] estão infectadas e no Brasil as lesões com maior potencial oncogênico concentram-se na faixa de portadoras com menos de 25 anos de idade[15].

A previsão é que ocorram 3700 mortes por câncer de colo de útero em 2001. O preocupante é a incapacidade da mulher[16] em estabelecer limites, como camisinha, ainda que seja para o bem dela[17]. (ANEXO IV, Texto 6)

As anáforas, como expressões referenciais, são utilizadas para:

- **retomar um referente total ou parcialmente**

Exemplo - (retomada total) mulheres[3] e nas mulheres[6] ;

Exemplo - (retomada parcial) mulheres[3] e as brasileiras[9], 80% das mulheres brasileiras[12], as pacientes[13], Cerca de 25% das mulheres do mundo [14], portadoras com menos de 25 anos de idade[15].

Em outras palavras, pelo processo de retomada, mantém-se o núcleo referencial de duas maneiras:

¹⁵ Farei uso do mesmo texto utilizado no início desse capítulo para apresentar a noção de referenciação por tê-lo julgado o mais apropriado, do ponto de vista da construção de cadeias anafóricas, para a análise que procederei agora.

- a- recuperando totalmente um mesmo referente introduzido no texto, o que implica correferenciação. É o caso da repetição das expressões como em **HPV**[2,10,11] ou mulheres[3,6];
- b- recuperando apenas parte do referente. É o caso da relação estabelecida entre mulheres[3] e as brasileiras[9], 80% das mulheres brasileiras[12], as pacientes[13], Cerca de 25% das mulheres do mundo[14], portadoras com menos de 25 anos de idade[15] em que, por remissão, cada expressão referencial aponta para o mesmo referente no texto: mulheres[3] e não implica necessariamente correferenciação.

- **remeter ao referente por meio de uma associação sem retomá-lo**

Exemplo: “as aranhas” e “os fios”

Então, **retomar** referentes consiste em manter um núcleo referencial, por meio de uma expressão anafórica, ou recuperando totalmente um mesmo referente, ou recuperando apenas parte dele; e **a remissão** a referentes consiste em, apontar, por meio de uma expressão referencial, para um referente ou já mencionado no texto, ou estabelecido pelo conhecimento compartilhado entre os interlocutores, ou presente na situação comunicativa real, ou situado em mais de um desses espaços ao mesmo tempo.

2.2.1 Genericidade e referência massiva: uma abordagem semântica das relações anafóricas

Estudos voltados à semântica estão ainda despontando no que diz respeito ao estudo das anáforas. O que se tem efetivamente são semanticistas que questionam as abordagens de estudos lingüísticos feitos a respeito das anáforas. Por outro lado não há uma proposição teórica de como tratá-las.

Por esse motivo, tomaremos como possibilidade de análise dois caminhos. O primeiro é usar as concepções de Referência massiva e Genericidade para fazer o estudo das relações anafóricas. Essas concepções serão abordadas à luz das propostas de Novais (1992) e Müller (2000 e 2001).

O outro caminho será pela utilização dos questionamentos propostos por Ilari (2001a e 2001b). Esses questionamentos dizem respeito à relação anáfora/correferência. Para essa discussão, Ilari fundamenta seu pensamento em Vendler¹⁶ e reflete sobre o significado lógico de *referir* e *referência* como ponto crucial na concepção de anáfora. O questionamento desencadeia-se no sentido de demonstrar que, nem sempre, as “cadeias de identificação” (expressão usada por Vendler) ou “cadeias de expressões correferenciais” (expressão usada por Ilari) preservam o caráter identificador dos termos. O que Ilari levanta é a possibilidade de se anaforizar omitindo o anaforizador.

Müller (2000) discute as condições de expressões genéricas e as define dizendo que “sentenças genéricas são uma forma ao mesmo tempo importante e usual de como os seres humanos armazenam e trocam informações, pois essas sentenças expressam (o que para nós se apresenta como) regularidades ou leis mais gerais. Elas expressam generalizações sobre entidades, eventos ou estados.” (Ibid., p.133). As exemplificações usadas pela autora têm por objetivo mostrar que expressões de referência ou sentenças genericamente quantificadas são comuns em línguas naturais e a verdade ou falsidade dessas sentenças depende, de alguma forma, dos fatos particulares sobre o mundo.

Com os exemplos: “O automóvel chegou ao Brasil no século XX” e “As cobras são animais perigosos” a autora demonstra, respectivamente, o definido genérico e o definido plural. O sintagma nominal indefinido singular é tratado por indefinido genérico, por exemplo: “Um número par é divisível por 2”. E por último os sintagmas nominais sem determinantes, tanto o singular nu, quanto o plural nu são exemplificados respectivamente com as sentenças: “Homem não chora.” e “Professores trabalham muito”.

O que interessa dessa formulação de conceito é o fato de as expressões de referência não se referirem a objetos particulares, mas à espécie, à classe em si mesma; e o fato de as sentenças genericamente quantificadas serem generalizações sobre entidades, estados ou eventos. Nesse caso, se observados no discurso, poderão ser requantificados.

¹⁶ O texto de Vendler a que Ilari se refere foi publicado como capítulo do livro *Linguistics and Philosophy* de autoria do próprio Vendler (Ithaca: Cornell University Press, 1967, p. 33-69). O mesmo texto foi incluído na antologia de Steinberg e Jakobovitz (1971) *Semantics, an Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology* (Cambridge University Press, p. 115-133).

Nesse ponto, podemos tomar o texto de Ilari (2001b) para observarmos como isso se dá no discurso:

O CINEMA BRASILEIRO NA DÉCADA DE 30

Vamos entrar então no nosso assunto... o cinema brasileiro... na década de trinta... o cinema brasileiro foi quase sempre... um cinema MARGINAL... o... filme brasileiro ... foi TRADICIONALmente considerado como comércio cinematográfico... pelos exibidores... pelos donos de filmes... o filme brasileiro foi considerado...penetra... um inTRUso... alguma coisa parecida...pra::atrapalhar... algo que funciona::va direit::nho... um negócio que funcionava bem... baseado na importação... de filmes estrangeiros... e nesse quadro... aos olhos do comércio cinematográfico... o cinema brasileiro só aparecia para atrapalhar... isso quase sempre... nós encontramos momentos no passado um passado às vezes muito longínquo em que isso não acontecia... se nós pegarmos... se nós quisermos encontrar a::... a idade de ouro do cinema brasileiro... é incrível mas a gente precisaria ir para a guerra antes de quatorze a dezoito... entre mil novecentos e oito... e mil novecentos e doze por exemplo... o cinema brasileiro teve uma florescência extraordinária e não era um marginal... isso porque... as pessoas que produziam esses filmes eram os donos do cinema eles tinham... o maior interesse... em propagar... o seu produto... mas DESde que o cinema virou realmente inDÚStria... nos países adianTAdos... naturalmente que esse nosso cineminha... artesanal... foi liquidado [...] o mercado cinematográfico brasileiro... esse mercado baseado na importação de filmes... na época em que nós já somos dos americanos... estava num completo caos... um caos... provocado pela revolução do cinema falado. (ILARI, 2001b, p. 199, sem grifo no original).

O autor toma a cadeia anafórica do texto apresentado acima, coletado em uma aula na Universidade de São Paulo, recolhida num dos inquéritos do tipo “elocução formal” do NURC, e analisa como a expressão “cinema brasileiro” é apresentada e mantida no texto através de outras expressões. No fragmento selecionado, segundo Ilari, “o cinema brasileiro” funciona como o protagonista de todo o trecho e outras personagens entraram no texto via alguma relação direta ou indireta com ele:

Personagens num sentido vago, o cinema brasileiro e o grande cinema industrial de importação americana, são entidades que posso qualificar de *instituições sociais* ou de *produtos culturais*. A essas instituições aparecem associadas outras entidades como os *exibidores* e os *donos dos filmes*. Esses últimos são *entidades coletivas*, geralmente definidas pelo papel que desempenham na produção/veiculação do cinema. São também abundantes as referências a *atividades* (como o *comércio cinematográfico baseado na importação de filmes*), a *processos* (a *revolução do cinema falado*), a *épocas* (o *começo da década de trinta*) e a *estados* (por exemplo o *caos* em que a revolução do som lança a indústria cinematográfica. (Ibid., p. 200, grifos do autor).

Em sua discussão, Ilari busca demonstrar como a relação anáfora/correferencialidade não coincide. Seu objetivo é apontar a necessidade de se buscar: ontologias que não só considerem os objetos, mas que

considerem os processos; e outras formas de quantificação que reconheçam outras relações entre todos e partes, além das que costumam ser definidas sobre conjuntos e objetos. Para exemplificar, tomemos o texto do ANEXO I, que foi produzido por alunos do ensino médio, sob orientação da professora de empreendedorismo com o objetivo de preparar uma palestra que os próprios alunos apresentariam a outros adolescentes, interessados em prestar exame de seleção para ingressar no CEFET. Ao selecionar este fragmento, houve o intuito de desencadear uma análise semelhante à feita por Ilari, (2001b, p. 199-121) a respeito da cadeia de expressões observadas no texto “O cinema brasileiro na década de 30”. Vejamos o texto:

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ

1 A

O **Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná** é uma autarquia de Regime especial vinculada ao Ministério da Educação e tem por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia.

2 B

A partir de 1990, através do programa de expansão e melhoria do ensino técnico, o **CEFET-PR** foi expandindo-se e, atualmente, conta com seis **unidades** localizadas nas cidades de Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Medianeira, Pato Branco e Ponta Grossa.

Unidade de Ponta Grossa

3 A

A **Unidade de Ponta Grossa do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná** foi inaugurada a 20 de dezembro de 1992, tendo iniciado suas atividades em 15 de março de 1993.

4 B

Ø Localiza-se a seis quilômetros do centro da cidade, numa região privilegiada pela natureza nas dependências do Antigo Seminário dos Padres Redentoristas, por isso temos uma capela, numa área de 121.000 m². Atualmente, Ø conta com 18.160 m². de área edificada, constituída de salas de aula teórica, salas de desenho, laboratórios de informática, laboratórios específicos, salas de apoio ao ensino, ambientes desportivos, biblioteca, cantina, área de lazer, anfiteatro, dentre outros.

5 A

Ø Caracteriza-se pela promoção de cursos na área tecnológica e industrial, tendo em vista também a atualização profissional dos técnicos já existentes, bem como, o desenvolvimento das pesquisas aplicadas na área tecnológica, estendendo seus benefícios à comunidade.

Ø Ofereceu até 1997, os Cursos Técnicos em Alimentos, Eletrônica e Mecânica.

Ensino Médio

6 B

Em 1998 foi implantado o Ensino Médio de acordo com a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desvinculando o ensino profissionalizante e constituindo a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e ministrado em regime anual...

Da cadeia de expressões anafóricas: “**Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**”, “**CEFET-PR**”, “**unidades**”, “**Unidade de Ponta Grossa**”, “**Unidade de Ponta Grossa do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná**”, “**Ensino Médio**”, pode-se observar que, não ao acaso, mas pelo contexto é possível interpretar o significado de todas as expressões. Isso confirma o que postula Ilari: “a idéia de continuidade se aplica de preferência aos casos em que se preserva a identificação de um objeto que é único entre os outros de sua espécie e passível de ser localizado no mundo real.” (Ibid., p. 97).

No caso da cadeia referencial em questão, a expressão “**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ**” não é um indivíduo, não se refere a um ser que possa ser considerado personagem, é o que Ilari chama de entidade e a nomeia como instituição. A essa instituição aparecem associadas, não exatamente outras instituições, mas como uma decomposição de algo que é mais “genérico” (no sentido apresentado por MÜLLER, 2000) e passa a ser “reduzido” a partes dessa mesma instituição, é o que os dois autores entendem por re-quantificação. O todo é representado pela expressão “**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ**”, que passa a ser re-quantificado em “unidade” (um dos Centros Federais) e a Unidade de que interessa falar, naquela circunstância, era a “Unidade de Ponta Grossa” e, especificamente, do “ensino médio” oferecido por essa instituição.

Pelo texto, a cadeia continua, mas por essa amostra é possível observar que o que temos é um processo de composição de significados que se dá ao longo do texto e que só faz sentido inserido numa seqüência que sirva de suporte de informações para se garantir o entendimento.

Por essa aproximação das discussões de Müller e Ilari, pretende-se destacar o que, também Araujo (2001), aponta como um possível caminho para visualização de uma análise lingüística que não se prenda aos esquemas de avaliação de verdade que consideram apenas a frase. Ao tratar da questão da referência, ela afirma que o discurso, isto é, a linguagem vista sob o ângulo mais abrangente, inclui necessariamente aspectos pragmáticos. Segundo essa autora,

A pragmática consolida-se nas novas perspectivas abertas pela interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pelo experimentalismo que leva a propor idéias, hipóteses, tentativas de compreensão que não são subjugadas a nenhum tipo de comensuração ou reducionismo, a não ser quando esses requisitos favorecem a própria compreensão das interações humanas e dos móveis que alimentam a pesquisa nos setores da cultura e da sociedade. (ARAUJO, 2001, p. 168, sem grifos no original).

Esses posicionamentos nos auxiliam na compreensão de que a questão da referenciação não se constitui meramente de um enfileiramento de palavras e tampouco se pode desconsiderar o processo de transformação de significado que pode ser consolidado em circunstância de re-quantificação.

Outra nomenclatura utilizada na semântica que pode ser considerada como apoio para se refletir a respeito da referenciação por re-quantificação é a que trata dos massivos. Para essa abordagem, usaremos Novais (1992).

É considerado um massivo o termo que denota uma entidade contínua, homogênea, que possui uma estrutura interna tal que a sua divisão em objetos individuais, distinguíveis entre si, não é possível. Servem como exemplo de termos massivos: água e ar, cujas características são as apontadas acima: tanto água quanto ar são contínuos, homogêneos e indivisíveis. O que os caracteriza é não terem referência discreta no mundo. De maneira geral, pode-se dizer que os massivos são substantivos que não têm referência discreta no mundo, no entanto isso dependerá da construção a que o tal substantivo pertence. Para explicar como acontece, tomaremos um exemplo dado pela autora mesmo:

1. Esta salada tem muita cebola.
2. Esta salada tem duas cebolas.

No exemplo 1, “cebola” tem característica de massivo; já no exemplo 2, não o é. Em 1, embora o termo esteja no singular, não tem uma referência discreta no mundo, coisa que acontece em 2. Dessa forma, é possível observar o posicionamento de Novais ao afirmar que “parece mais apropriado considerar que a distinção de referência discreta/referência massiva se situa não ao nível da palavra, mas ao nível do contexto de ocorrência da palavra.” (NOVAIS, 1992, p. 4). Emprego do massivo nominal como em 1 não há uma representação extencional no mundo e no caso de massivo predicativo como em 2 há referência extencional no mundo. No entanto, é possível re-

quantificação tanto do uso extencional quanto intensional de termos. Não que aquilo que é considerado homogêneo e indivisível como a água, por exemplo, deixe de sê-lo. O que pode acontecer é a expressão “água” ser re-quantificada, passando a um uso predicativo como: água do rio; água do corpo; manancial... e tantos outros que constituiriam uma referência extencional do massivo “água”. Uma cadeia como a suposta anteriormente, ganharia significados variados conforme as escolhas de seqüências feitas para a composição do discurso.

Até aqui buscamos mostrar a referenciação textual construída no processo discursivo, os referentes como objetos-de-discurso e as relações anafóricas responsáveis pela progressão referencial multilinear e não direta. Passaremos à discussão das categorias (correferência, co-significação e recategorização) apresentadas por Marcuschi (1998, p.6-7), as quais têm função importante para a caracterização tipológica das relações anafóricas.

2.2.2 A questão da correferência

Há correferência entre expressões referenciais sempre que designam o mesmo referente no discurso. O referente introduzido no discurso é retomado em outros pontos do enunciado como elemento “dado”, e não apenas como elemento “conhecido”, e, assim,

“o termo que se refere a ele, além de implicar referenciação, implica correferenciação. Nesse caso há a correferência absoluta, com identidade total entre o antecedente e a anáfora: o indivíduo (ou os indivíduos) que a anáfora representa é o mesmo indivíduo designado pelo antecedente.” (NEVES¹⁷, 2006, p.92).

¹⁷ Neves (2006) é uma obra voltada para o estudo da gramática funcional em que há vínculo entre o conceito da gramática e o conceito de texto. A autora analisa os processos de constituição do enunciado, dirigindo a atenção para a gramática, que organiza relações, constrói significações e define efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função. O livro é “um conjunto de reflexões a que se acopla um conjunto de sugestões de análise gramatical que busca não perder de vista COGNIÇÃO-GRAMÁTICA-DISCURSIVIZAÇÃO que organiza as significações no texto em função. E que, portanto, sustenta os usos de uma língua natural.” (NEVES, 2006, p. 13). O capítulo que interessa a nossa discussão é “Referenciar ou: a criação da rede referencial na linguagem”. (Ibid., p. 75-150).

As expressões referenciais que expressam correferencialidade são as repetições lexicais, as anáforas pronominais, as nominalizações e anáforas nominais expressas por sinonímias ou paráfrases.

Para Neves (2006), a correferencialidade se dá em circunstâncias diferentes dependendo do tipo de identificação entre referente e anafórico feita pelo ouvinte. São cinco as possibilidades de relação de identificação. Fazendo uso das exemplificações dadas pela autora, podemos assim enumerá-las:

a- Três são de identificação total entre referente e expressão anafórica:

a 1 - antecedente de tipo referencial identificável:

Ex: “Impressionado com a tristeza e o isolamento de **Zé Luís**, Cesário acercou-se **dele**.” (Ibid., p. 92) – relação do tipo sintagma nominal – sintagma pronominal;

a 2 - antecedente não necessariamente identificável:

Ex: “Mal começamos a conversar, entra **um jornalista**, que veio buscar um poema para publicar. (...) **Ele** junta-se à nossa conversa...” (Ibid., p.92) – relação do tipo sintagma nominal – sintagma pronominal. Esse tipo de relação entre referente e expressão anafórica pode ser observado no texto oral que analisamos anteriormente entre **um pai de família e ele**;

a 3 - antecedente com referente genérico do tipo identificável:

Ex: “Eu gosto de **omeletes** e elas consomem uma dúzia **deles**, você sabe.” (Ibid., p.92) – relação do tipo sintagma nominal – sintagma pronominal.

b- Uma é de identidade do tipo genérica:

Ex: “**Alguns jornais** ocuparam-se do feito, o retrato dos ‘intrépidos’ foi estampado ao lado da notícia do reide. Pela primeira vez o nome e o retrato do automobilista Ernesto Gattai aparecera **na imprensa**.” (Ibid., p. 92) – relação do tipo sintagma nominal – sintagma nominal.

c- Uma é de identidade no plano individual embora as expressões relacionadas não sejam genéricas nem possam ser agrupadas num plano conceitual:

Ex: “**Assim são as mulheres, ignorantes e frívolas** – pensei eu, seguindo pela calçada. Dei de ombros; e talvez não tenha só pensado como também dito

essas palavras, pois às vezes me apraz falar sozinho pelas ruas.” (Ibid., p. 92) – relação do tipo oração – sintagma pronominal.

Marcuschi e Koch (2002c, p. 50) em seu “Modelo geral para processos de referenciação” reservam a caracterização de correferencialidade a: 1- anáforas nominais expressas por repetição lexical; 2- anáforas pronominais; 3- anáforas nominais expressas por sinonímia ou paráfrases; 4- nominalizações. As duas primeiras estratégias funcionam como processos de manutenção do referente e nas outras duas há um processo de refocalização do referente.

Tanto Neves (2006) quanto Marcuschi e Koch (2002c) atribuem a correferência às mesmas estratégias anafóricas. No entanto, pela apresentação de Neves(2006) podemos observar que uma mesma estratégia anafórica pode acontecer de maneiras distintas (caso dos exemplos em “a” apresentados anteriormente).

2.2.3 A questão da co-significação

Segundo Marcuschi (1998, p. 6-7) a relação de co-significatividade se dá como uma relação léxico-semântica dos elementos lingüísticos que constituem as relações anafóricas. Por esse motivo, só há co-significação quando a anáfora for uma retomada explícita por uma repetição lexical. Todas as outras possíveis expressões anafóricas caracterizam-se por não co-significação.

Então, podemos considerar co-significativas as repetições das expressões anafóricas que aconteceram nos textos “O homem mais forte do mundo” (**Lars** em 4, 5,e 9) e “Um invasor no corpo” (**HPV** em 2, 10, 11). Em ambos os casos, as expressões têm função de manutenção na apresentação do referente. No entanto, nem sempre a repetição de uma expressão é co-significativa porque “... nem sempre as transformações sofridas pelo referente são reveladas pela expressão designadora em si, pois outras pistas do contexto podem ser responsáveis pela indicação de que o referente foi recategorizado.” (CAVALCANTE, 2004 b, p. 9-10).

Em alguns casos de repetição, há uma recategorização que acontece não de forma explícita, mas em nível cognitivo-discursivo.

Tomando o mesmo exemplo usado por Cavalcante (2004b), vejamos como isso acontece:

Betsy esperou a volta do homem para morrer.

Antes da viagem ele notara que **Betsy** mostrava um apetite incomum. Depois surgiram outros sintomas, ingestão excessiva de água, incontinência urinária. O único problema de **Betsy** até então era a catarata numa das vistas. Ela não gostava de sair, mas antes da viagem entrara inesperadamente com ele no elevador e os dois passearam no calçadão da praia, algo que ela nunca fizera. (conto – Rubem Fonseca).

O referente, nomeado do começo ao fim como “Betsy” (com algumas retomadas pronominais), pode ser entendido pelo leitor como um ser humano, uma mulher, o que vai aos poucos se confirmando ao longo do cotexto. De modo que, ao final, ainda que o referente continue sendo designado da mesma forma, o leitor se surpreende ao inferir que se tratava não de uma mulher, mas de um animal, provavelmente uma gata, ou talvez até uma cadelinha, como se deduz do desfecho:

Felizmente o homem não jogara fora a caixa de papelão do liquidificador. Voltou para o quarto. Cuidadosamente, colocou o corpo de **Betsy** dentro da caixa. Com a caixa debaixo do braço caminhou para a porta. Antes de abri-la e sair, enxugou os olhos. Não queria que o vissem assim. (conto – Rubem Fonseca).

Outros indícios, portanto, constroem a cadeia isotópica de que Betsy é um animalzinho de estimação, como “colocar o corpo de Betsy dentro da caixa de papelão do liquidificador”.

Assim sendo, uma recategorização em nível cognitivo-discursivo não se explicita, necessariamente, por uma recategorização lexical, embora, na maioria das vezes, isso deva acontecer. E nesse caso, se houve recategorização, não há co-significação. A co-significação implica uma relação léxico-semântica dos elementos lingüísticos que constituem as relações anafóricas em que se mantenha a função de manutenção do referente, ou seja, que não haja recategorização.

2.2.4 A questão da recategorização

“Cada expressão referencial nominal é uma categorização, isto é, uma colocação do referente em determinada categoria cognitivamente estabelecida.” (NEVES, 2006, p. 100). Quando, num contexto, o elemento anafórico tem um referente extensionalmente mais expandido do que o que é designado pelo sintagma nominal antecedente, há uma recategorização. Isso

acontece porque o objeto pode não ter sido configurado apenas discursivamente por já ter recebido uma designação no texto e, se ele já foi nomeado (categorizado) e recebe nova designação, há recategorização. Para exemplificar, a expressão “mulheres”(3) do texto “Um invasor no corpo” (p. 45) foi recategorizada por meio das expressões “as brasileiras”(9), “as pacientes”(13), “cerca de 25% das mulheres do mundo”(14) e “portadoras com menos de 25 anos de idade”(15), ou seja, cada uma das expressões tem uma representação no mundo, mas todas remetem ao mesmo referente: “mulheres”. Isso autoriza afirmar que

“(…) Toda designação referente a uma porção de texto constitui, de certo modo, uma predicação, ou seja, uma atribuição de propriedades ao objeto designado, as duas designações – a inicial e a remissiva – estarão necessariamente enfeixando um conjunto de propriedades predicativas, e não totalmente coincidentes.” (Ibid., p.114, sem grifo no original).

As designações podem ser de expressão mais genérica para menos genérica ou vice-versa como em: “existe mimetismo quando um **animal** ou vegetal de uma espécie se parece com outro de espécie diferente, na forma, cor etc. É o caso de certas **aranhas** que se parecem com formigas; **borboletas** de certa espécie...” (Ibid., p. 114) em que “animal” é mais genérico e “aranhas e borboletas” são mais específicos; e “Só quando chegara a safra **dos pequis** no pé da serra, eles se ausentavam, até acabar **a fruta**.” (Ibid., p. 114) em que “pequis” é mais específico e “fruta” é mais genérico.

“Designações de objetos já nomeados freqüentemente implicam sua colocação numa classe marcada positiva ou negativamente.” (Ibid., p.115). Dessa maneira, além de a recategorização operar em termos de extensão, também opera em termos de intenção como na exemplificação:

- Mas porque matar **Christopher J.** Não tinha jeito de poupá-lo, de entre em acordo?
- Sim, Chris podia ter sido poupado. O normal numa situação dessas é **o traidor** fazer yubitsume, cortar um dedo.(Ibid., p. 115).

Assim, a recategorização pode operar ampliação ou redução, fragmentação ou condensação do objeto, permanecendo inalterada a categorização lexical.

Marcuschi (1998) estabelece que a recategorização é:

(...) remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma idéia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação. Essa remissão pode ou não se caracterizar como uma retomada (parcial, total ou similar), que se realiza por processos fundados numa relação em geral estereotípica, como mostram Kleiber, Schnedecker e Ujma (1991, p. 5-64). Uma característica de todas as remissões referenciais que envolvem recategorização é a não co-significatividade". (Ibid., p. 6-7).

A questão da recategorização está ligada à instabilidade de significado que os referentes têm e à estabilidade que adquirem no discurso, ou seja, nem sempre há relação especular entre a expressão referencial e o mundo, pode-se construir os significados ao longo do discurso. Também está ligada à implicitude, assim, a anáfora nominal expressa por repetição lexical é não recategorizadora quando é explícita e se mantém apenas com função de manutenção do mesmo referente. Isso reafirma a característica apontada por Marcuschi (Ibid., p. 6-7) de que a recategorização implica necessariamente a não co-significação. Porém, embora seja não co-significativa, a anáfora pronominal como retomada explícita também é não recategorizadora.

Toda retomada implícita ou remissão com ou sem retomada são recategorizações. Em "Modelo geral para processo de referenciação" (quadro 1), proposto por Marcuschi e Koch (2002c, p. 50) há caracterização de recategorização para os casos de anáfora nominal por sinonímia ou paráfrase; nas nominalizações; nas expressões anafóricas por descrições definidas; nas alterações referenciais expressas por hiponímia, hiperonímia; anáfora associativa; procedimentos metalingüísticos.

Até aqui, estabeleci em linhas gerais como a referenciação é entendida no discurso e destaquei as principais características da anáfora. A seguir, apresentarei dois quadros classificatórios de estratégias de referenciação por construções de cadeias anafóricas. À medida que apresentar as propostas, farei uso da nomenclatura já discutida e farei os acréscimos necessários.

3 PROPOSTAS DE CLASSIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES ANAFÓRICAS

Mais que uma preocupação voltada apenas para a caracterização das ligações estabelecidas entre os elementos ditos coesivos, os estudos lingüísticos que abordam a questão referencial têm buscado considerar, para suas análises, também a interação com variados contextos.

Além de estudar as formas como acontecem as construções das cadeias anafóricas, há autores que se dedicaram à caracterização das relações anafóricas. Destacaremos os quadros classificatórios apresentados por Marcuschi e Koch (2002c) e Cavalcante (2003c, 2004e). Esses textos foram escolhidos por apresentarem propostas esquemáticas de classificação das relações anafóricas, por usarem exemplificações do português brasileiro e também por sistematizarem estudos fundamentais acerca da referenciação anafórica.

A intenção é fazer uma discussão à luz desses textos, e não tomá-los, na íntegra, como modelos para análise. Ao pesquisar, busquei colocar em evidência as estratégias anafóricas preferenciais em textos produzidos em situação escolar por alunos de ensino médio. Então, nesta seção, após a apresentação de cada uma das propostas, destaco que aspectos delas serão considerados para a análise.

3.1 PROPOSTA DE MARCUSCHI E KOCH (2002c)

A intenção de Marcuschi e Koch (2002c) é não só caracterizar as possibilidades das relações anafóricas, mas também diferenciar os seus usos na fala e na escrita. As estratégias utilizadas para serem analisadas são as de referenciação por meio de expressões nominais definidas e a referenciação anafórica sem antecedente explícito.

Marcuschi e Koch (2002c) propõem um “Modelo geral para o processo de referenciação” em que apresentam caracterizações sob três aspectos: a dos processos, a das estratégias e a das categorias que caracterizam as relações

A primeira caracterização, a dos processos de referenciação, diz respeito à **construção do significado no texto** que pode ser:

- **referenciação especificada** para manutenção referencial quando se quer apenas manter o mesmo referente num contexto de maneira explícita;
- **referenciação inferida** que pode ser uma refocalização do referente ou uma alteração referencial. Em ambos os casos há implicitação do significado resultado de avaliação de quem produz o discurso;
- **referenciação construída** que, necessariamente, terá no cotexto uma âncora para a construção do significado. Nesse caso, há a introdução de um referente cujo entendimento depende do cotexto e não de uma expressão pontual no texto.

Para melhor entender essa caracterização, observemos o texto oral produzido em debate, na aula de filosofia, por alunos do ensino médio:

(1)¹⁸ “A gente também pegou um exemplo da família [inint.] **O pai, ele** não chega a conversar pra leva pro lado psicológico, pro lado da moral ali. Muitas vezes **ele** vai pega e ~~Ø~~vai até bate na criança direto, ~~Ø~~vai impor, ~~Ø~~agi de uma forma rude, agindo assim de forma negativa. A mesma coisa [inint] quer saí e **o pai** diz que não, mas não ~~Ø~~diz porque.[inint.] pra chegar numa coisa que ambos concordem [inint.]” (ANEXO V, Texto 10).

Nesse texto, há a introdução do referente **o pai** que é mantido no texto pelo pronome **ele** e pela repetição da mesma expressão. Temos, então, uma construção de significado que é explícita com o objetivo de manter o mesmo referente no contexto.

No texto a seguir, a intenção não é somente manter o referente no contexto, mas também acrescentar-lhe atributos.

(2) “Escolhemos a área médica, por ser uma área com muitos avanços tecnológicos, o que interessa a todos. Como já fui paciente da **doutora Paula Beatriz Moreira Salles**, médica gastroenterologista, e me interesse pelo assunto, resolvi fazer a entrevista com **a mesma**.

A entrevista foi marcada para o dia 21 de fevereiro, às 10:30 h. Porém, chegamos à clínica às 10 horas. Como **a Drª Paula** é muito requisitada, tivemos que esperar um

¹⁸ Neste capítulo, os exemplos serão enumerados entre parênteses (nº) e na ordem em que forem apresentados. Mesmo que o exemplo não ocupe mais de 4 linhas (como pede a ABNT), ele será apresentado com adentramento do parágrafo, entre aspas, caracteres em tamanho 10 e espaçamento simples. O objetivo é facilitar tanto a remissão aos exemplos, quanto a sua localização.

pouco, já que **ela** tinha muitos pacientes para atender. Depois de muita espera, fomos finalmente atendidos pela **gastroenterologista**, que foi muito atenciosa conosco. **Ela** respondeu nossas perguntas e ~~O~~ mostrou-nos os equipamentos com muita presteza.

Aprendi muitas coisas com essa entrevista, que nos colocou “por dentro” de tudo o que há de mais avançado tecnologicamente na área da gastroenterologia.” (ANEXO IV, Texto 9).

A cadeia referencial que se liga ao referente **doutora Paula Beatriz Moreira Salles** é: **a mesma, Dra Paula, ela, gastroenterologista, Ela**. Com a expressão **gastroenterologista** há uma refocalização do referente, ou seja, por meio dessa expressão anafórica, acrescentou-se ao referente mais um atributo.

No caso da expressão muitos pacientes que foi introduzida sob o modo do conhecido, temos uma alteração referencial que tem âncora no cotexto, ou seja, haverá uma entrevista a se fazer com uma médica, em uma clínica onde, certamente, ela atende a seus pacientes. Nesse caso, há referenciação inferida pelo cotexto.

Para exemplificar a referenciação construída no discurso tomaremos uma exemplificação de Marcuschi e Koch (2002c, p. 34):

(3) “Eu gosto mais de laranja... eu gosto de qualquer tipo de fruta... mas como muita laranja... [...] essas frutas assim que são mais conhecidas aqui no Rio... porque engraçado que... quando a gente viaja... a gente observa que as frutas de outros estados são totalmente diferentes... coisas até bastante deco/desconhecidas... com nomes estranhíssimos e os que **nós** temos aqui têm nome diferentes...”

Nesse caso, infere-se, pelo cotexto, que a expressão referencial pronominal **nós** corresponde a **nós os cariocas**. Pelo exemplo (3), pode-se notar que aqui no Rio é a expressão que serve de gatilho para o referente **nós** ser entendido como **nós os cariocas**, o significado é construído com base no cotexto.

A segunda caracterização do quadro 1 diz respeito às **estratégias** pelas quais as relações anafóricas podem se manifestar e a terceira caracterização desse mesmo quadro (**relação com o referente**) apresenta as categorias que diferenciam as estratégias.

Esses dois aspectos (estratégias e relação com o referente) serão exemplificados e explorados ao mesmo tempo. A explanação que se fará a respeito dessa parte do quadro será uma generalização para entendimento da

caracterização apresentada e não esgotará as possibilidades de demonstração em cada uma das estratégias. Os exemplos utilizados serão dos textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa ou emprestados dos autores que tratam a respeito das relações anafóricas.

Antes de enumerarmos as estratégias, observemos como Marcuschi e Koch (2002c, p. 46 e 47) concebem recategorização, correferenciação e co-significação.

A **recategorização** de referentes envolve seleção de natureza semântica ou cognitiva e se baseia em inferenciações fundadas em índices lexicais contextualizados. É um fenômeno muito diversificado e, por vezes, envolve aspectos de remissão com rotulações bastante complexas, elaboradas com estratégias muito diversificadas. A recategorização não envolve necessariamente correferencialidade, isso acontece porque nem sempre a expressão recategorizadora designa o mesmo indivíduo referido no item que opera como antecedente. As estratégias nominais expressas por sinonímia e paráfrase, as nominalizações, as descrições definidas, as estratégias expressas por hiponímia e hiperonímia, as relações anafóricas indiretas e as expressões do tipo procedimentos metalingüísticos descritos por Marcuschi e Koch (2002c) têm como característica a recategorização. Só não há recategorização nas estratégias de repetição lexical e as pronominais.

A **correferenciação** implica que as expressões que retomam ou remetem ao referente mantenham-no como representativo do mesmo indivíduo ou objeto. É o caso de retomadas por repetição, sinônimos ou designações alternativas para o mesmo referente.

A **co-significação** é uma relação léxico-semântica que se dá pela reiteração de um mesmo item lexical.

A estratégia {1}, expressa por repetição lexical, é uma retomada explícita do referente sem recategorizá-lo. Nessa estratégia, há correferenciação e co-significação.

(4) “Bom como alguns colegas nossos falaram durante a entrevista, que **o dinheiro** não é totalmente inútil, e também não é totalmente útil! A visão das pessoas, e algumas pessoas, dizem assim, que **o dinheiro** traz felicidade, outras afirmam que não traz, eu tenho a opinião de que, **o dinheiro**, é um símbolo sim das coisas, e é só um meio que a gente

utiliza pra obter aquilo que a gente quer, e não que eu me interesse exclusivamente pelo **dinheiro**, mas eu, eu preciso dele pra ter aquilo que eu quero.” (ANEXO VI, Texto 16).

Pela exemplificação (4), pode-se observar que a expressão **o dinheiro** é introduzida e mantida pela repetição da mesma expressão lexical, sem alteração de significado. A co-significação existirá somente quando houver repetição lexical e o significado se mantiver, em todas as demais estratégias não há co-significação.

A estratégia {2}, expressa por pronome, apresenta a característica de não recategorização, de correferencialidade e de não co-significação.

(5) “É porque na verdade, **o dinheiro**, eu não me interessar por **ele**, não faz **dele** uma coisa inútil. **Ele** tem muita utilidade é, e acredito que é uma das coisas mais úteis que se pode ter na sociedade, em que nós vivemos hoje.” (ANEXO VI, Texto 15).

Em (5), o pronome **ele** retoma a expressão **o dinheiro** mantendo-o na mesma categoria cognitiva, por isso não há recategorização. Também não há co-significação porque o pronome assume, nesse contexto, o significado de **dinheiro**, mas em outros contextos pode assumir outros significados conforme seu antecedente.

A estratégia {3}, expressa por sinonímias ou paráfrases, caracteriza-se pela recategorização, correferenciação e não co-significação. Veja-se que, no exemplo:

(6) “A porta se abriu e aparece **uma menina**. **A garotinha** tinha os olhos azuis e longos cabelos dourados.” (KOCH, 2002a, p. 50).

as expressões destacadas são correferentes porque designam o mesmo ser no discurso, mas houve uma recategorização. Esse também é um caso de retomada.

A estratégia {4}, nominalização, tem as mesmas características da estratégia {3}, no entanto, não há retomada, mas uma remissão. Em

(7) “Os grevistas **paralizaram** todas as atividades da fábrica. **A paralização** durou uma semana.” (Ibid., p. 50).

o rótulo nominal **paralização** remete à predicação realizada pelo verbo e argumentos da oração anterior. Portanto, há correferenciação porque se remete à mesma circunstância expressa no cotexto e há recategorização.

As estratégias {5} a {8} têm características idênticas (recategorização, não-correferenciação e não co-significação) apresentadas por expressões referencias diferentes.

A descrição definida, estratégia {5}, pode ser verificada na exemplificação:

(8) “**Um homem** caminhava pela rua deserta: esfarrapado, cabisbaixo, faminto, abandonado à própria sorte. **A pobre criatura** parecia não notar a chuva fina que caía e lhe encharcava os ossos à mostra.” (KOCH, 2002a, p. 49).

em que as expressões **um homem** e **a pobre criatura** são não-correferenciais e opera-se uma recategorização.

Nos exemplos (9) e (10):

(9) “só quando chegava a safra dos **pequis** no pé da serra, eles se ausentavam, até acabar **a fruta**.” (NEVES, 2006, p. 114).

(10) “Antes de assinar contrato de locação de **um imóvel** na praia ou no campo, o futuro inquilino deve tomar alguns cuidados. O principal: ler com atenção o documento. (...) Se **a casa** ou **apartamento** alugado estiver mobiliado, a descrição completa dos móveis deve constar no contrato...” (Ibid., p. 114).

temos **fruta** como hiperônimo de **pequis**, e **casa** ou **apartamento** como hipônimos de **imóvel**. Ambos os exemplos ilustram a estratégia {6} em que há recategorização e não-correferenciação.

A estratégia dos conceitos associativos é a estratégia {7} corresponde à anáfora associativa. No exemplo:

(11) “A entrevista foi marcada para o dia 21 de fevereiro, às 10:30 h. Porém, chegamos à clínica às 10 horas. Como a Dr^a Paula é muito requisitada, tivemos que esperar um pouco, já que ela tinha **muitos pacientes** para atender. Depois de muita espera, fomos finalmente atendidos pela gastroenterologista, que foi muito atenciosa conosco.” (ANEXO IV, Texto 9).

a expressão **muitos pacientes** é introduzida e podemos observar que há uma relação que se estabelece por associação, ou seja, o discurso é espaço de onde

extraímos o conteúdo inferido para entender a relação associativa entre uma médica (Dr^a Paula) e **muitos pacientes**.

As expressões metalingüísticas ou metadiscursivas são caracterizadas na estratégia {8}. São os encapsulamentos em que uma expressão remete à parte do texto.

(12) “Imagina-se que existam outros planetas habitados. **Essa hipótese** tem ocupado a mente dos cientistas desde que os OVNI's começaram a ser avistados.” (KOCH, 2002a, p. 51).

No exemplo (12), há remissão sem retomada de toda a primeira oração. Assim, entre a primeira oração e a expressão **essa hipótese** há recategorização e não há correferenciação.

A última das estratégias enumeradas no quadro, a estratégia {9}, é aquela em que um referente é introduzido sob uma expressão pronominal e a referenciação é construída pelo cotexto. Nessa estratégia, não há particularidades marcadas para as categorias que caracterizam a relação entre referentes. Os autores marcam apenas com pontos de interrogação os aspectos de recategorização, correferenciação e co-significação. Tomemos o mesmo exemplo usado por Marcuschi e Koch (2002c, p. 34):

(13) “Eu gosto mais de laranja... eu gosto de qualquer tipo de fruta... mas como muita laranja... [...] essas frutas assim que são mais conhecidas aqui no Rio... porque engraçado que... quando a gente viaja... a gente observa que as frutas de outros estados são totalmente diferentes... coisas até bastante deco/desconhecidas... com nomes estranhíssimos e os que **nós** temos aqui têm nome diferentes...”

Nesse caso, infere-se, pelo cotexto, que a expressão referencial pronominal **nós** corresponde a **nós os cariocas** sinalizado pela expressão dêitica aqui no Rio. Não há uma expressão específica em que se ancore o pronome **nós** para que se possa dizer que haja correferencialidade ou não-correferencialidade e também não se pode dizer que houve ou não recategorização por falta da expressão antecedente.

Nesse texto (Marcuschi e Koch, 2002c), nem todas as estratégias constitutivas do quadro são discutidas. Sob o meu ponto de vista, o quadro é

resultado de estudos anteriores concernentes às relações anafóricas desses mesmos autores, como Marcuschi e Koch (1998) e Marcuschi (1999a; 2000c; 2001a).

O objetivo do texto de Marcuschi e Koch (2002c), intitulado *Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada*, é examinar alguns aspectos de estratégias de expressão referencial na língua falada. Para isso, tomam-se dois conjuntos de estratégias de referenciação: expressões nominais definidas e anafóricos sem antecedentes explícitos. Os autores atribuem maior incidência da primeira à escrita e da segunda à fala.

O primeiro conjunto de estratégias manifesta-se pelo uso de expressões nominais definidas. “Caracteriza-se por operar uma seleção entre as diversas propriedades de um referente – reais, co(n)-textualmente determinadas ou intencionalmente atribuídas pelo locutor – daquela ou daquelas que, em dada situação de interpretação, são relevantes para o propósito do locutor, para viabilizar seu projeto de dizer.” (MARCUSCHI e KOCH 2002c, p. 32). Essa estratégia tem um antecedente explícito como principal característica, porém a relação antecedente/anafórico é de recategorização, não-correferenciação e não co-significação. No quadro 1, corresponde à estratégia {5}.

O segundo conjunto – anafóricos sem antecedentes explícitos – é composto por três estratégias :

1- Estratégia da nominalização a qual se manifesta pelo uso de formas nominalizadas. Essa estratégia “erige em referentes ou objetos-de-discurso conjunto de informações expressas no texto precedente (informações-suporte, segundo APOTHÉLOZ e CHANET, 1997¹⁹) que, anteriormente, não possuíam tal estatuto.” (Ibid., p. 32). Em outras palavras, a nominalização é uma operação discursiva que consiste em, por meio de um sintagma nominal, referenciar um antecedente expresso por uma oração. A estratégia de nominalização tem um conjunto de informações como antecedente e não um sintagma, por esse motivo é

¹⁹ APOTHÉLOZ, D. e CHANET, C. “Defini et démonstratif dans les nominalisations”, in W. dew Molder e C. Vettters (eds.). *Relations anaphoriques et (in) cohérence*. Amsterdã: Rodopi, 1997, pp. 159-186.

agrupada às estratégias sem antecedente explícito. No quadro 1, corresponde às estratégias {4} e {8}.

2- Estratégia da associação expressa por anáforas nominais associativas. Essa estratégia possibilita a progressão referencial em que a relação entre antecedente/expressão anafórica se dá por associação vinculada ao contexto. Quando isso acontece temos um referente novo introduzido sob o modo do conhecido. No quadro 1, corresponde à estratégia {7}.

3- Estratégia pronominal, como o próprio nome diz, trata-se de um pronome de caráter anafórico, mas sem o traço básico de anaforicidade para pronomes que é o antecedente explícito. No quadro 1, corresponde à estratégia {9} em que a referenciação é construída no contexto e o pronome é introdução do referente e não a sua retomada com antecedente explícito, como acontece na estratégia {2}. “Os referentes são introduzidos por um conjunto difuso de informações nunca realizadas lexicalmente.” (Ibid., p. 35).

Marcuschi e Koch (2002c) traçam comentários que aproximam e que distanciam as estratégias {5} e {9}. As duas apresentam as seguintes características: recategorização, não-correferencialidade, não co-significação, implicitação, avaliação e refocalização. “Além disso, elas têm em comum o fato de referirem por meio de processos inferenciais de natureza cognitiva e discursiva ou pela indução situacional (...) em que não temos correlações referenciais contextualmente explicitadas.” (Ibid., p. 51). No entanto, se observarmos tanto a caracterização dos processos de referenciação quanto a caracterização das categorias desses dois tipos de relação anafórica, perceberemos, como já comentei ao descrever a apresentação dessa estratégia no quadro 1, que tal descrição de identidade entre as estratégias {5} e {9} não coincide com o que está posto no quadro 1 em relação à estratégia {9}. Segundo Marcuschi e Koch (2002c), as diferenças entre as estratégias {5} e {9} estão na afirmação de que a estratégia {9} é específica da fala: “isto faz com que o divisor entre fala e escrita, no que concerne aos processos de progressão referencial, se dê precisamente nesta estratégia” (Ibid., p.53) e fica implícita a idéia de que a estratégia {5} é característica da escrita, afirmação já feita no início do texto.

No período conclusivo, após caracterizarem a fala pela estratégia {9}, os autores sintetizam: “Já os demais casos, em especial os intermediários, são mais raros na fala, pois são elaborações que exigem maior variação estilística, mas aparecem também na fala e produzem efeitos de sentido bastante significativos.” (Ibid., p. 53, sem grifo no original). Como, antes dessa conclusão, os autores traçavam comentários entre as estratégias {5} e {9}, incluímos as estratégias {6} – hponímia e hiperonímia; {7} – relações indiretas expressas por associações intrínsecas; e {8} – definições e explicações entre os casos intermediários.

Meu interesse em destacar as estratégias preferenciais utilizadas na fala e na escrita é tomar o estudo de Marcuschi e Koch (2002c) como ponto de apoio para estabelecer as estratégias preferenciais em textos orais e escritos de alunos do ensino médio.

Parti do pressuposto de que a escolha de certas estratégias utilizadas nos textos escritos acontece por interferência da fala - como a repetição, por exemplo.

Entendi, também, que, se no seu papel de mediadora no processo de ensino e aprendizagem, a escola promover reflexões a respeito das características dos processos de construção das cadeias anafóricas em textos escritos e orais de tipos e gêneros variados, os alunos terão maior possibilidade de, ao escrever seus textos, optarem - com intencionalidade - por usar esta ou aquela estratégia.

Por esse motivo, baseando-me nas afirmações feitas pelos autores, no texto em questão, esquematizei o emprego das estratégias de referência na língua falada ou na língua escrita pelo seguinte quadro comparativo:

ESTRATÉGIAS PREFERENCIAIS DE REFERENCIAÇÃO NA FALA E NA ESCRITA (Quadro 2)

ESTRATÉGIA	ANÁFORA NOMINAL (repetição lexical)	ANÁFORA PRONOMINAL (características de correferencialidade)	ANÁFORA NOMINAL (sinônimas e paráfrases)	NOMINALIZAÇÃO (deverbal ou não e nome-verbo)	DESCRIÇÃO DEFINIDA (completa incompleta com permuta)	HIPONÍMIA HIPERONÍMIA (relação do tipo classe/membro especificação indivduação seleção)	RELAÇÕES INDIRETAS (conceituais associativas intrínsecas)	DEFINIÇÕES EXPLICAÇÕES (procedimentos metalingüísticos)	INDICIAÇÃO PRONOMINAL (referenciação reduzida)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Uso preferencial	FALA			ESCRITA	ESCRITA	ESCRITA	ESCRITA	ESCRITA	FALA
Uso raro				FALA	FALA	FALA	FALA	FALA	
Uso não especificado no quadro		ESCRITA? FALA?	ESCRITA? FALA?						

Segundo Marcuschi e Koch (2002c, p. 47), sobre a estratégia {1} – repetição lexical – a afirmação é que é um procedimento muito comum na língua falada cuja característica é o alto índice de repetição lexical, mas não com o mesmo sentido e muitas vezes com referentes diversos.

Sobre a estratégia {4} – a nominalização – “é mais comum na escrita do que na fala, mas nesta tem um grande poder de síntese e aparece mais em gêneros formais, como é o caso da aula citada.” (Ibid., p. 34). Ao tratar da estratégia da nominalização, também faz alusão e exemplifica o funcionamento da estratégia {8} – definições explicações (procedimentos metalingüísticos).

Estratégia {5} – descrição definida – é a essa estratégia que se atribui maior incidência na escrita do que na fala.

A estratégia {7} – relações indiretas (conceituais associativas intrínsecas) – é correspondente às anáforas associativas e, embora os autores demonstrem o seu funcionamento através de exemplificações e explanação aprofundada, só afirmam ser de uso raro na fala na conclusão. A essa afirmação também se inclui a estratégia {6} – hiponímia ou hiperonímia – que não é exemplificada nesse texto.

Pela estratégia {9} – indiciação pronominal – o pronome de terceira pessoa refere indivíduos não diretamente designados, mas inferíveis. Para fazermos a relação referente/anafórico “Operamos com processos cognitivos e discursivos, sendo o discurso o espaço do qual extraímos o conteúdo inferido.” (Ibid., p.35). Essa estratégia é apontada como preferencial na fala.

Sobre a estratégia {2} – anáfora pronominal com características de correferencialidade – e a estratégia {3} – anáfora nominal expressa por sinonímia ou paráfrase – não há comentários específicos sobre seu uso preferencial, mesmo porque o objetivo traçado já no início do texto era de observar *expressões nominais definidas* (estratégia {5}) e *anáfora sem antecedente explícito* (estratégias {4}, {7}, {8} e {9}).

Nessa seção, tomei o texto de Marcuschi e Koch (2002c) e estabeleci, no quadro 2, as estratégias anafóricas preferenciais da fala e da escrita. O quadro será aplicado aos textos orais e escritos dos alunos do ensino médio a fim de se estabelecerem as estratégias preferenciais da fala e da escrita em situação

escolar. Os comentários sobre a proposta desses autores em relação às estratégias utilizadas pelos alunos serão tecidos quando da aplicação do quadro 2, no capítulo 5.

3.2 PROPOSTA DE CAVALCANTE

Tendo em vista que nossa investigação toma por base as estratégias anafóricas utilizadas pelos alunos de ensino médio na produção textual em situação escolar, nesta seção, buscaremos traçar um instrumento de análise, que considere as escolhas lexicais, por meio da apresentação classificatória de Cavalcante.

Para apresentarmos a proposta dessa autora, abordaremos os três textos (Cavalcante 2003b, 2003c, 2004b) em que ela discute e refaz seu quadro classificatório das relações anafóricas. As exemplificações serão as da própria autora, ou emprestadas dos autores envolvidos com estudos similares, ou do *corpus* elaborado para esta pesquisa.

Em Cavalcante (2003c) temos a gênese da proposta classificatória feita por essa pesquisadora. Nesse artigo, ela discute a noção de coesão a partir da aproximação da proposta de Halliday e Hasan (1976) à de Beaugrande e Dessler (1981):

Ambos os modos de distribuição dos fatores de textualidade, tanto de Halliday e Hasan quanto de Beaugrande e Dessler, fazem uma organização meramente didática desses parâmetros, que na verdade se imbricam, se interdependem e convergem – orquestrados pelo princípio de cooperação que motiva os interlocutores – para a construção de um valor mais alto: a coerência. Não a coerência como um simples mecanismo de conectividade das relações semânticas explicitamente postas no cotexto ou a ele subjacentes, mas a coerência que se nutre de condições contextuais múltiplas. (CAVALCANTE, 2003c, p. 3).

Com a intenção de estabelecer um norte para seu projeto de classificação, nesse mesmo artigo, a autora apresenta o remapeamento da classificação dos elos coesivos proposto por Halliday e Hasan. Nesse remapeamento, feito por Koch (2002a), os quatro elos coesivos da proposta deles (referência, substituição, elipse e coesão) são considerados todos como elos de coesão referencial. Dessa

proposta de Koch, importa, para a classificação de Cavalcante, a configuração formal das relações coesivas: formas remissivas gramaticais e formas remissivas lexicais. As formas remissivas gramaticais não fornecem instrução de sentido, apenas instrução de conexão e podem ser presas ou livres.

As formas remissivas gramaticais presas (artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais) são as que se prendem sintaticamente ao nome, por esse motivo exercem função de determinantes dentro de um grupo nominal. Nesse caso, a função referencial não é desempenhada por essas expressões, mas pelo sintagma nominal inteiro que as contém.

Observemos o texto a seguir:

(14) Triste coincidência

Seu João, em suas caminhadas, sempre passava por **uma fábrica**, a qual poluía muito o ar com a fumaça que liberava.

Como já estava em idade avançada e sua saúde já não era muito boa, seu João começou a não sentir-se muito bem por causa da fumaça misturada com o ar que ele respirava, e resolveu procurar **um médico**.

O médico fez vários exames e detectou a causa daquele mal-estar: o problema era realmente a fumaça vinda da fábrica. Então o médico lhe receitou **um remédio**, à fim de que se amenizassem os sintomas.

Quando seu João foi comprar **o remédio** receitado pelo médico, teve uma surpresa: **a fábrica** que poluía o ar e que foi a causa de seu mal-estar, era a mesma fábrica que produziu o medicamento de que ele necessitava para curar-se. (ANEXO IV, Texto 5).

As expressões destacadas (**uma fábrica / a fábrica; um remédio / o remédio; um médico / O médico**) são formadas por um artigo (forma gramatical presa) e um nome (forma lexical). Os artigos, sozinhos, não têm a propriedade de se referirem a outras expressões, por isso, necessariamente, estarão presos a uma forma lexical. A expressão sua saúde também tem o pronome sua como uma forma gramatical presa à forma lexical saúde.

As formas remissivas gramaticais livres²⁰ (pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos, numerais

²⁰ A exemplificação predominante, nessa parte do texto, será a apresentada por Koch (2002a) apenas pelo fato de não encontrarmos exemplos de todas as formas gramaticais livres no *corpus* elaborado para essa investigação e, também, porque Cavalcante fundamenta seu trabalho nesse texto de Koch.

cardinais, multiplicativos e fracionários, advérbios pronominais, expressões adverbiais, formas verbais remissivas) são as pró-formas as quais substituem toda uma expressão como se pode observar nos exemplos a seguir:

1. Pronome pessoal:

(15) “É porque na verdade o dinheiro, eu não me interessar por **ele** não faz **dele** uma coisa inútil. **Ele** tem muita utilidade é, e acredito que é uma das coisas mais úteis que se pode ter na sociedade, em que nós vivemos hoje.” (ANEXO VI, Texto 15).

2. Pronome demonstrativo:

(16) “Um encapuzado atravessou a praça e sumiu ao longe. Que vulto era **aquela** a vagar, altas horas da noite pelas ruas desertas.” (KOCH, 2002a, p. 40).

3. Pronome possessivo:

(17) “Em entrevista a Gente, a apresentadora do programa Hora da verdade, Márcia Goldschmidt, falou para que a internet é útil. Perguntamos a ela a **sua** opinião sobre a internet e a apresentadora nos respondeu que a internet é utilidade, não é lazer. E que o grande barato é a praticidade.” (ANEXO III, texto reescrito 1).

4. Pronome indefinido:

(18) “Trouxeram-lhe flores, doces, presentes. Foi **tudo** em vão.” (Ibid., p.42)

5. Pronome interrogativo:

(19) “Vamos conhecer melhor o continente em que vivemos. **Quantos** e **quais** são os países da América do Sul?” (Ibid., p.42).

6. Pronome relativo:

(20) “Seu João, em suas caminhadas, sempre passava por uma fábrica, **a qual** poluía muito o ar com a fumaça que liberava.” (ANEXO IV, Texto 5).

7. Numeral cardinal:

(21) “Antonio, José e Pedro estudam desde pequenos. **Os três** pretendem formar-se em medicina” (KOCH, 2002a, p. 42).

8. Numeral multiplicativo:

(22) “Na semana passada, Renata ganhou 100 reais na loteca. Hoje, Mariana ganhou **o dobro**.” (Ibid., p. 43).

9. Advérbio pronominal:

(23) “Perto do parque há um pequeno restaurante. **Lá** se reúnem muitos jovens ao entardecer” (Ibid., p.43).

10. Expressão adverbial:

(24) “Luciano acha que a desonestidade não compensa. Pena é que sua mulher não pense **desse modo**.” (Ibid., p. 47).

11. Forma verbal remissiva:

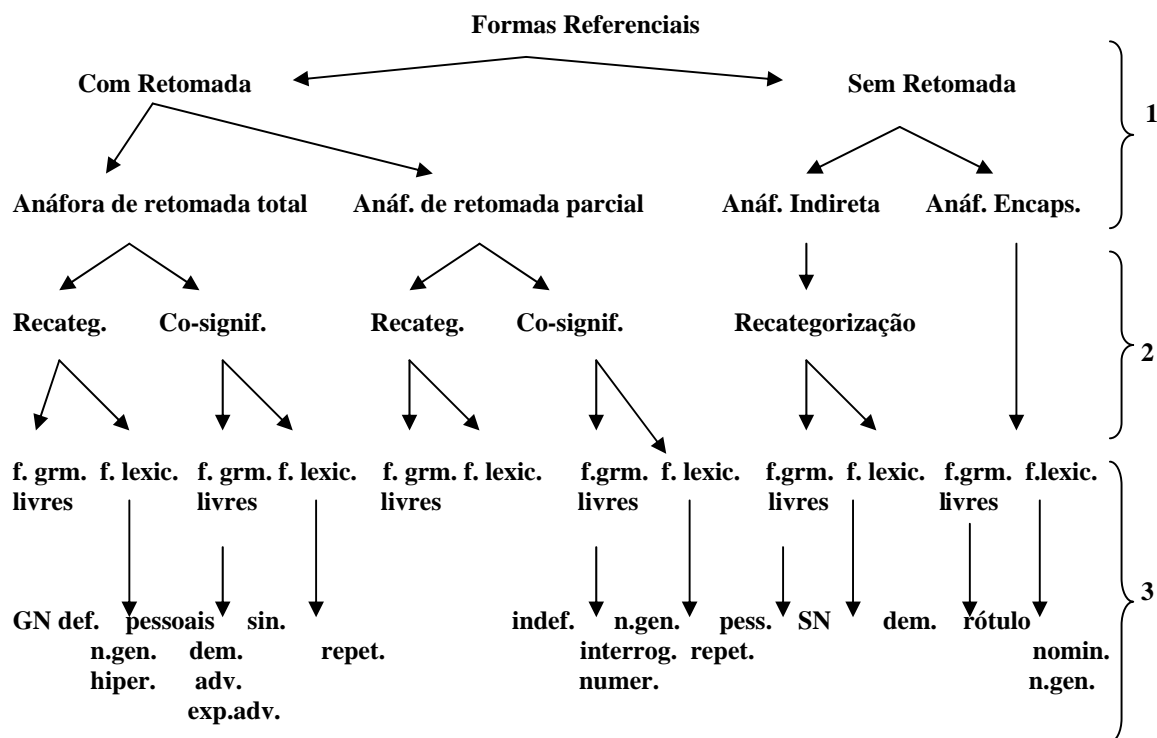
(25) “O presidente resolveu reduzir os gastos da administração pública. Os governantes **fizeram o mesmo**.” (Ibid., p. 47).

Das duas formas referenciais gramaticais (presa e livre), as formas livres têm maior relevância para a classificação que Cavalcante apresenta. Isso se dá pelo fato de, independentemente de um sintagma nominal, as formas gramaticais livres conseguirem, sozinhas, estabelecer relação de coesão.

As formas remissivas lexicais (grupos nominais definidos, nominalizações, expressões sinônimas ou quase sinônimas, hiperônimos ou indicadores de classes, nomes genéricos, repetições com ou sem mudanças de determinantes, SN rotuladores, SN definidos, possessivos ou demonstrativos) “são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralingüísticos.” (KOCH, 2002a, p. 48). A exemplificação das formas remissivas lexicais será apresentada na exploração do quadro classificatório.

Assim se configura o quadro classificatório proposto por Cavalcante:

QUADRO DAS RELAÇÕES ANAFÓRICAS (Quadro 3)



(CAVALCANTE, 2003c, p.7)

Para a elaboração dessa proposta, a autora usa três critérios os quais estão demarcados pelas chaves à direita do quadro (1-referenciação, 2- significado e 3-características formais).

A primeira parte do quadro 3 corresponde ao critério da referenciação o qual está subdividido em formas referenciais com retomada (total ou parcial) e formas referenciais sem retomadas (anáfora indireta e anáfora encapsuladora). Então, quanto ao **critério da referenciação**, as formas remissivas lexicais são classificadas em quatro grupos:

- as que fazem retomada total, sendo correferenciais, que incluem os grupos nominais definidos, os sinônimos, os hiperônimos, os nomes genéricos e as repetições;
- as que fazem retomada parcial, que podem incluir também nomes genéricos e repetições;
- as que não fazem retomada e introduzem um referente novo no discurso; trata-se das anáforas indiretas, que se expressam principalmente por SN definidos, possessivos ou demonstrativos;
- as que não fazem retomada e também introduzem um referente novo no discurso, mas resumindo conteúdos proposicionais; trata-se dos encapsuladores, que se manifestam

por SN rotuladores, ou pronomes genéricos. (CAVALCANTE, 2003c, p. 6-7, sem grifo no original).

Quanto ao **critério do sentido** (a segunda parte do quadro 3), uma outra subdivisão é sugerida considerando os casos de co-significação e de recategorização lexical. “Desse modo, em meio às formas referenciais lexicais, teríamos como co-significativas as repetições e os sinônimos, apenas; como recategorizadoras, teríamos os grupos nominais definidos, os hiperônimos e os nomes genéricos. Sobrariam, numa categoria à parte, as anáforas indiretas e os encapsuladores em geral.” (Ibid., p. 7).

A terceira parte corresponde ao critério das **características formais**: formas gramaticais livres ou formas lexicais.

A seguir, explanarei as concepções que envolvem tal esquema com exemplificações da própria autora ou do *corpus* compilado para esta pesquisa e alguns comentários.

Antes da caracterização das variadas expressões anafóricas, é importante destacar como Cavalcante (2003b) concebe correferência, a recategorização e co-significação. Para ela, a **correferência** é uma operação de **retomada** e essa expressão é utilizada apenas para a idéia de correferencialidade ou de recuperação parcial dos referentes; há **co-significação** somente quando se empregarem **repetições** ou **palavras sinônimas**; a **recategorização** lexical acontece quando **uma forma referencial for renomeada** no discurso e a renomeação corresponde à alteração da expressão lexical formal, ou seja, alteração do vocábulo. (Ibid., p. 109).

Cavalcante (2003b) classifica as anáforas em dois grandes grupos: anáforas com retomada e anáforas sem retomada. O primeiro tipo corresponde às que operam uma retomada, que pode ser total (correferencial) ou parcial; o segundo tipo, àquelas que não retomam referentes, apenas fazem algum tipo de remissão ao contexto – esse último subgrupo engloba as indiretas e os encapsulamentos.

A **ANÁFORA CORREFERENCIAL TOTAL** “abrange qualquer processo em que duas expressões referenciais designam o mesmo referente.” (CAVALCANTE, 2003b, p. 109). Esse processo é apresentado sob as formas remissivas lexicais

sinônimas ou quase-sinônimas com ou sem mudança de determinante que correspondem às anáforas correferenciais e co-significativas. Os demais elos coesivos lexicais comporiam, quase todos, as anáforas recategorizadoras com retomada.

Quanto ao significado, esse tipo de anáfora pode apresentar três classificações:

1. **Anáfora correferencial co-significativa:** dá-se pela reiteração dos termos:

(26) “Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: **um velho**, uma mulher com uma criança e eu. **O velho**, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia.” (conto de Lígia Fagundes Telles, apud CAVALCANTE 2003b, p. 109).

Nessa relação anafórica (**um velho/o velho**), do ponto de vista da forma, temos uma forma remissiva gramatical presa (artigos um/o) e uma forma remissiva lexical (velho); é caracterizada como uma anáfora co-significativa porque há a repetição lexical de “velho” e é correferencial porque as duas expressões designam o mesmo referente.

Observemos outro caso de repetição lexical:

(27) “Bom, como alguns colegas nossos falaram durante a entrevista, que **o dinheiro** não é totalmente inútil, e também não é totalmente útil! A visão das pessoas, e algumas pessoas, dizem assim, que **o dinheiro** traz felicidade, outras afirmam que não traz, eu tenho a opinião de que, **o dinheiro**, é um símbolo sim das coisas, e é só um meio que a gente utiliza pra obter aquilo que a gente quer, e não que eu me interesse exclusivamente pelo **dinheiro**, mas eu, eu preciso dele pra ter aquilo que eu quero.” (ANEXO VI, Texto 16).

Em (27), temos expressões cujo significado é exatamente o mesmo, portanto, há co-significação e correferenciação.

As formas remissivas sinônimas também seguem a mesma caracterização apresentada acima, então num exemplo como:

(28) “Quando seu João foi comprar **o remédio** receitado pelo médico, teve uma surpresa: a fábrica que poluía o ar e que foi a causa de seu mal-estar, era a mesma fábrica que produziu **o medicamento** de que ele necessitava para curar-se.” (ANEXO IV, texto 5).

a relação anafórica entre as expressões **o remédio / o medicamento**, para Cavalcante, caracteriza-se por co-significação e correferenciação.

2. **Anáfora correferencial recategorizadora**: a recategorização se dá pelo uso de uma expressão formal diferente do seu referente que é remodulado em sua forma de designação. Essas anáforas são representadas pelos hiperônimos, expressões definidas; nomes genéricos ou por pronomes, portanto, do ponto de vista da forma, são expressos por formas lexicais remissivas.

No exemplo (29) de anáfora correferencial recategorizadora por hiperônimo:

(29) “Não deixe acumular água em **pratos de vasos de plantas e xaxins**. Na hora de lavar **o recipiente**, passe um pano grosso ou bucha nas bordas para remover os ovos do mosquito que podem estar nas paredes ou no fundo do recipiente. Substitua a água dos vasos de plantas por areia grossa umedecida.” (campanha contra a dengue divulgada em panfleto. Apud CAVALCANTE, 2003b, p.110).

a relação entre as expressões **pratos de vasos de plantas e xaxins / recipiente** é dita correferencial porque se referem ao mesmo ser e recategorizadora porque a forma da expressão é remodelada. Esse mesmo exemplo, analisado pelo quadro 1 de Marcuschi e Koch (2002c), corresponde à estratégia {6}. Porém, para esses autores, a recategorização acontece porque pela expressão **recipiente** o interlocutor busca a informação em outro espaço mental, não há uma mera troca de expressões lexicais que se dá pelo conhecimento lexical. Para eles, nesse caso, não há relação de correferenciação. Comparando os dois posicionamentos (Cavalcante/Marcuschi e Koch) há discordância relativa à correferenciação.

O exemplo (30) é de anáfora correferencial recategorizadora por expressão definida:

(30) “**PAULO LACERDA**
O delegado que ajudou a desvendar o esquema de corrupção de PC Farias foi escolhido para dirigir a Polícia Federal” (notas da Veja, 15/01/2003. Apud CAVALCANTE, 2003b, p. 110).

A expressão definida **O delegado que ajudou a desvendar o esquema de corrupção de PC Farias** é um atributo que, acrescenta informações que particularizam o referente e pode destacar pontos de vista do enunciador. Na coluna *sobe/desce* da revista *Veja*, de onde se retirou o exemplo (30), apresenta-se o nome próprio de quem está sendo focalizado e logo em seguida esse referente é retomado. Entre o referente e a expressão definida há correferenciação e recategorização.

No exemplo (31) de anáfora correferencial recategorizadora por nome genérico:

(31) “Dividimo-la em dois grupos de definições: num deles listamos as definições de cunho metafísico e psicológico; noutro, algumas de caráter mais lingüístico em que se consideram **os seguintes fatores**: escolha; características individuais (...)” (artigo científico da Revista Letras, 1996. Apud CAVALCANTE, 2003b, p. 11).

a expressão **os seguintes fatores** remete a um espaço físico do contexto e, por isso é considerado um híbrido (tem características anafóricas e dêiticas). Pelo quadro 1, essa exemplificação corresponde à estratégia {8} e diz respeito a procedimentos metalingüísticos. Nesse caso, para Marcuschi e Koch (2002c) não há correferenciação. E ainda posso acrescentar ao exemplo de Cavalcante (2003c) que a expressão referencial **os seguintes fatores** apresenta também característica de encapsulamento. Então, sugiro o seguinte exemplo para anáfora correferencial recategorizadora por nome genérico:

(32) “**Alguns jornais** ocupam-se do feito, o retrato dos ‘intrépidos’ foi estampado ao lado da notícia do reide. Pela primeira vez o nome e o retrato do automobilista Ernesto Gattai apareceu na **imprensa**.” (NEVES, 2006, p.92).

Servi-me desse exemplo por acreditar que se aproxime mais de como Cavalcante caracteriza a anáfora com retomada total (correferencial e recategorizadora). Para Neves, se a relação entre o anafórico e o referente for observada sob o ponto de vista do ouvinte, entre o referente **Alguns jornais** e a expressão referencial anafórica **a imprensa** não ocorre a identificação total do

referente; mas, se observada do ponto de vista do falante, há identificação e, portanto, há correferenciação.

No exemplo de anáfora correferencial recategorizadora por pronome:

- (33) “Largo dos Leões – então o Largo dos Leões é isso? ... Essa porcaria!
 - Mas você não queria tanto ver o largo dos leões? Aí está o Largo dos Leões.
 - Não. Eu queria ver o Largo dos Lê-o-ões! Um que eu ouvi falar muito.
 - Pois é este! (...)
 - Não é, papai! O Largo dos Leões não é **isso**?!...”
 (romance João Ternura, de Aníbal Machado. Apud CAVALCANTE, 2003b, p. 11).

o pronome demonstrativo **isso** é uma forma remissiva gramatical e não uma forma remissiva lexical como as que foram apresentadas como anáfora correferencial recategorizadora. Nesse caso, como a própria autora afirma, trata-se de um demonstrativo neutro empregado com valor pejorativo. A relação parece mais dêitica do que anafórica. Por esse motivo, para caracterizar a anáfora correferencial recategorizadora por pronome nos moldes apresentados por Cavalcante(2003b) faremos uso do seguinte exemplo:

- (34) “Mal começamos a conversar, entra **um jornalista**, que veio buscar um poema para publicar. (...) **Ele** junta-se à nossa conversa, e divide a cerveja com Marta, enquanto tomo meu guaraná.” (NEVES, 2006, p. 42).

Para Neves, **um jornalista** é um referente que é totalmente identificável pelo pronome **ele** sob o ponto de vista de um falante. O mesmo não acontece se observado sob o ponto de vista de um ouvinte para quem o referente não é necessariamente identificável pela expressão anafórica uma vez que ele não se encontra na situação da interlocução.

Na classificação das anáforas com retomada total do tipo correferencial recategorizadora, Cavalcante enumera quatro tipos já descritos acima (por hiperônimo, por expressão definida, por nome genérico e por pronome). Quando exemplifica esse quarto tipo (por pronome), usa um pronome demonstrativo com valor dêitico. Ela não destaca que outros tipos de pronomes podem ser caracterizados por essa classificação. Entendemos que o exemplo (34) possa ser entendido como correferencial e recategorizador dado o fato de, sob o ponto de

vista do falante, ser introduzido por uma expressão indefinida e retomado como pronome pessoal como anafórico de um conhecimento dado (sabe-se de que jornalista se tratava). Essa observação é importante porque a autora classifica os pronomes pessoais como anáfora não co-significativa e não-recategorizadora como se apresenta a seguir.

3. Anáfora não co-significativa e não-recategorizadora:

Os pronomes pessoais, em Cavalcante (Ibid., p. 111), estão entre as anáforas ditas correferencias totais, mas são classificados como não co-significativos e não-recategorizadores. Essa classificação tem fundamento no seguinte questionamento:

“Sempre se alegou, na Lingüística, que as formas pronominais divergiam das formas lexicais por seu baixo grau de significação, por sua função mais gramatical do que lexical, por seu traço dêitico ou representacional etc. Como, então, sustentar que o nome antecedente nominal e o anafórico pronominal são ‘co-significativos’ se, por definição, é a peculiaridade que os distingue?” (CAVALCANTE, 2003b, p.112).

Então, num exemplo como:

(35) “Como já estava em idade avançada e sua saúde já não era muito boa, **seu João** começou a não sentir-se muito bem por causa da fumaça misturada com o ar que **ele** respirava, e resolveu procurar um médico.” (ANEXO IV, Texto 5).

para Cavalcante, o pronome **ele** não co-significa e não recategoriza.

As **ANÁFORAS COM RETOMADA PARCIAL** caracterizam-se por repetição do sintagma antecedente, precedido de um quantificador ou de um adjetivo como nos exemplos de Cavalcante (2003b, p. 112):

a) por SN

(36) “**Bifes** com molho de tomate

Ingredientes

¼ de xícara de óleo; **1 kg de bifes** de vaca ou de vitela, cortados finos (...)

Modo de fazer

Numa frigideira de 25 ou 30 cm de diâmetro, es quente o óleo em fogo forte e frite **poucos bifes** de cada vez, por 2 ou 3 minutos de cada lado ou até o ponto desejado.” (receita – Protex to).

b) por indefinido ou por numeral

(37) “**Dois litros** de leite atravessaram a rua e foram atropelados. **Um deles** morreu e **o outro** não, por quê? R: Porque um deles era longa vida.” (piadas da internet).

c) por adjetivo

(38) “Vereadores renunciam ao mandato

Após Lucílvia Girão (PL) renunciar ao mandato de vereador, na última quinta-feira, para assumir seu assento na Assembléia Legislativa, ontem foi a vez dos demais vereadores eleitos apresentarem suas cartas de demissão à Câmara Municipal de Fortaleza. **O último** a enviar o documento foi Jaziel Pereira (PHS).” (notícia – jornal *Diário do Nordeste*).

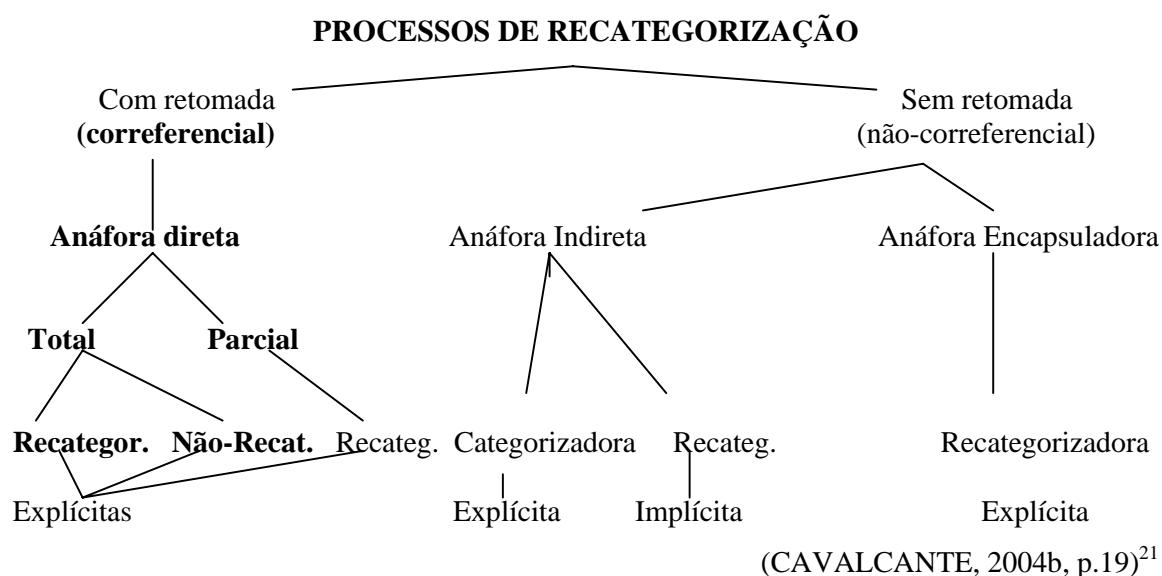
O quadro 3 é repensado pela própria autora em Cavalcante (2004b) em que a questão da correferencialidade, da recategorização e da co-significação é mais bem definida e reformulada.

O termo retomar, para Cavalcante, é reservado à idéia de correferencialidade ou recuperação parcial dos referentes. Para ela, a retomada parcial se aplica ao emprego de repetições do antecedente, determinadas por quantificadores. Já em Cavalcante (2004b), sobre a questão da correferencialidade ela diz:

“Em trabalhos anteriores (como em Cavalcante, 2003), incorri no equívoco de reputar como não-correferenciais as anáforas diretas parciais, tal como o fez Tavares. Hoje entendo que o fato de a representação de um referente ser recuperada só como uma parte de um conjunto maior não descaracteriza, realmente, a correferência. Em vista disso, julgo mais coerente tomar como correferenciais todas as anáforas diretas e assumir que a fronteira entre referência direta e indireta se estabelece principalmente pelo traço de correferencialidade.” (CAVALCANTE, 2004b, p. 13, sem grifo no original).

Dessa forma, as anáforas com retomada parcial caracterizadas como não-correferenciais no quadro 3 (critério 1), com a alteração proposta em Cavalcante (2004b, p. 19), passam a ter como característica a correferencialidade tal qual as anáforas com retomada total e o quadro se configura assim:

Quadro 4



A outra questão reformulada diz respeito à recategorização, uma vez que nem toda anáfora direta é recategorizadora e, em Cavalcante (2003b), a autora considerava recategorização lexical como um contraponto de co-significação: “... consideraremos que haja co-significação somente quando se empregarem repetições ou palavras sinônimas; e que haja recategorização lexical quando uma forma referencial for renomeada no discurso, a fim de se adaptar aos objetivos comunicacionais persuasivos do enunciador.” (Ibid., p. 109). Essa noção, reformulada em Cavalcante (2004b), apresenta dois tipos de anáforas diretas: as correferenciais que sejam recategorizadoras e as correferenciais que não sejam recategorizadoras conforme se pode observar no quadro 4.

Quanto às **ANÁFORAS SEM RETOMADA** (não-correferenciais), são também não co-significativas. Cavalcante (2003c, p. 113) as subdivide em indiretas e encapsuladoras.

As **anáforas indiretas** são continuidades referenciais sem retomada, apenas com remissão a uma âncora no co(n)texto e podem ser expressas de três formas:

1. Anáfora indireta com categorização de um referente em que um referente novo, categorizado pela primeira vez é facilmente associado ao todo de um

²¹ A parte em negrito no quadro 4 corresponde às alterações em relação ao quadro 3.

anterior como na relação entre as expressões **o amendoim** e **a pele** no exemplo:

(39) “Modo de preparar: coloque **o amendoim** em uma assadeira e leve ao forno por 30 minutos. Mexa sempre até que **o amendoim** esteja torrado e **a pele** saindo com facilidade.” (receita – Protexto. Apud CAVALCANTE, 2003, p.113).

2. Anáfora indireta com recategorização lexical implícita em que um referente lexical é transformado (recategorizado) implicitamente e se manifesta sob a forma pronominal como em:

(40) “A **equipe médica** continua analisando o câncer do governador Mário Covas. Segundo **eles**, o paciente não corre risco de vida.” (MARCUSCHI, 2001a, p. 225).

3. Anáfora indireta com recategorização lexical em que há dois fenômenos concomitantes: um de categorização do referente novo sob o modo do conhecido e outro de recategorização da forma de designação esperada em outra inesperada. A exemplificação desse tipo de relação anafórica é analisada por Cavalcante no seguinte poema:

(41) “Qualquer que seja a chuva desses campos
Devemos esperar pelos estios;
E ao chegar os serões e os fiéis enganos
Amar os sonhos que restarem frios.

Porém se não seguir o que sonhamos
E os ninhos imortais forem vazios,
Há de haver pelo menos por ali
Os pássaros que nós idealizamos
Feliz de quem com **cânticos** se esconde
E julga tê-los em **seus próprios bicos**,
E ao **bico alheio** em cânticos responde.

E vendo em trono as mais terríveis cenas,
Possa mirar-se as **asas depenadas**
E contentar-se com as **secretas penas**.”
(Jorge Lima. Apud, CAVALCANTE, 2003b, p. 115).

As expressões **pássaros**, **bico**, **penas**, **asas** por si só e pelo conhecimento compartilhado de mundo, poderiam ser consideradas como o caso de **amendoim/pele** já citados. No entanto, no caso do poema, há uma operação metafórica que reconstrói o sentido de bico, penas e asas.

Marcuschi e Koch (2002c) colocam os tipos de anáforas indiretas todas nas mesmas categorias (recategorização, não-correferenciação e não co-significação) correspondentes à estratégia {7}.

O último tipo de anáfora apresentado por Cavalcante (2003b) são **as encapsuladoras**.

Encapsular consiste em resumir proposições do discurso, empacotando-as em uma expressão referencial que pode ser um sintagma nominal ou um pronome. Já que abarcam uma porção textual, não há um antecedente explícito pontual.

(42) "... e eu fui à:: à Europa e a Paris numa época de muito frio eu fui... proximadamente nesta época eu eu eu embarquei em novembro e voltei nas vésperas de Natal... então eu andava muito a pé... **circunstância** que talvez não ocorresse se eu tivesse ido no verão..." (KOCH, 2005, p.39).

No exemplo (42), a expressão **circunstância** abarca a porção textual que a antecede. Isso também acontece no exemplo (43) a seguir, em que temos outra expressão anafórica representada por um sintagma nominal:

(43) "*Veja* – Uma mulher que trabalha o dia inteiro, cuida dos filhos, tem de resolver problemas em casa nem sempre consegue arranjar tempo para praticar esporte. O que fazer para resolver **esse dilema**?" (entrevista – *Veja*, 15/01/03. Apud CAVALCANTE, 2003b, p. 116).

No próximo exemplo (44), um pronome demonstrativo (**isso**) estabelece referencialidade para um conjunto de informações expressas em uma oração:

(44) "Então, como Carlos desse a entender que não haviam preparado um quarto para descansar e dormir enquanto preparavam o corpo da morta, expliquei que ainda **precisava ir em casa para arranjar minhas coisas e, então, voltar**. Carlos objetou que **isso** poderia ser feito depois que tivesse descansado, mas insisti: ainda não estava inteiramente preparada." (NEVES, 2006, p. 104).

Os três casos de anáfora encapsuladora (42), (43) e (44) relacionam-se às definições explicativas postas por procedimentos metalingüísticos descritos na estratégia {8} do quadro 1 proposto por Marcushi e Koch (2002c).

A classificação apresentada por Cavalcante, por opção de apresentação, coloca os dêiticos à parte da classificação dos anafóricos, subdividindo-os em dois conjuntos, a saber: o das introduções referenciais e o das continuidades referenciais. Interessam para as relações anafóricas os dêiticos que dão continuidades referenciais. Esses dêiticos podem ser:

a- pessoais “apontam para os próprios interlocutores na situação de comunicação”;

b- temporais “pressupõem o tempo em que o ato comunicativo ou o tempo em que a mensagem é enviada”;

c- espaciais “remetem ao lugar em que se acha o enunciador; ou pressupõe esse lugar”;

d- memoriais “indicam que o referente tem acesso fácil na memória comum dos interlocutores e incentivam o destinatário a buscar ali a informação de que ele precisa.” (Ibid., 2003, p.107).

Da proposta de classificação de Cavalcante (quadro 3), destaco o critério 3 em que a autora dá as características formais das expressões anafóricas. Entre as formas lexicais, estão as repetições, sinônimos, grupos nominais definidos, os hiperônimos e os nomes genéricos. As formas lexicais podem vir acompanhadas por uma forma gramatical presa (artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais). Entre as formas gramaticais livres, estão os pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, interrogativos, relativos), numerais (cardinais, multiplicativos e fracionários), advérbios pronominais, expressões adverbiais, formas verbais remissivas. As formas gramaticais livres funcionam como expressões anafóricas ao remeterem a um referente no texto.

Para essa pesquisa, será importante, também, o critério 1 (referenciação) que subdivide as anáforas em dois grandes grupos: anáforas com retomada e anáforas sem retomada.

3.3.CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO ESCOLAR

Explorei as duas propostas classificatórias apresentadas nos quadros 1, 3 e 4 para poder tomar um posicionamento que as integre pela seleção de aspectos que favoreçam a análise de textos produzidos em situação escolar.

Dos aspectos analisados nessas propostas, adotarei os seguintes como critérios para a análise dos textos dos alunos:

- 1- **forma das expressões anafóricas : lexicais ou gramaticais** (quadro 3);
- 2- **anáfora com retomada ou sem retomada** (quadro 4) – nesse critério farei referência ao quadro 4, porque houve reformulação desse critério em relação ao quadro 3;
- 3- **uso preferencial da fala e/ou da escrita** (quadro 2) – esse critério baseia-se no quadro 1. Para a análise das relações anafóricas apresentadas nos textos dos alunos, farei uma aproximação da classificação das estratégias de relações anafóricas apresentadas nesse quadro às do quadro 3.

Como, nos textos produzidos em situação escolar, parece-me haver alguma questão a ser explicada a respeito das escolhas lexicais, considero que uma opção é observar que formas remissivas gramaticais e/ou lexicais da proposta de Cavalcante (2003c) são preferenciais nos textos dos alunos. Em pesquisa anterior (LIMA, 2001), detectei que as estratégias preferenciais dos alunos foram as de retomada total por repetição ou por pronomes. Então, a partir dessa constatação, passei a orientar os alunos sobre as possibilidades de usos de estratégias variadas²². Por esse motivo, julguei que o critério da caracterização das estratégias de referência com ou sem retomada pode ser um bom instrumento para relacionar as estratégias anafóricas utilizadas a gêneros textuais variados.

E, por último, o critério do uso preferencial de estratégias anafóricas na escrita e na fala será importante porque o *corpus* é formado por textos orais e escritos, produzidos em situação escolar.

Antes da apresentação da análise dos textos dos alunos, farei uma discussão, no próximo capítulo, sobre o trabalho com textos em sala de aula.

²² Minha ação pedagógica, como professora, será demonstrada, passo a passo, no primeiro grupo de textos analisados no capítulo 5.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA TENDO O TEXTO COMO FERRAMENTA

Neste capítulo, posicionarei a investigação partindo do que propõem os PCNs para o ensino a língua portuguesa e tomando o texto como unidade de estudo.

Primeiramente, tratarei das transformações dos usos dos textos para o ensino; em seguida, apresentarei uma revisão do que se propõe para o ensino da língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares; depois, farei uma reflexão sobre aspectos terminológicos que embasam os PCNs tais como tipos textuais, gêneros textuais e suas implicações para o ensino da escrita e da oralidade; e, por último, destacarei a proposta curricular e o plano de ensino que permearam minhas ações como professora durante esta pesquisa tendo em vista os textos produzidos em situação escolar.

4.1 AS DIFERENTES ABORDAGENS DOS TEXTOS EM FUNÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O texto como base de ensino-aprendizagem de língua portuguesa é uma prática que é aceita e circula, no Brasil, há algum tempo. Porém, a abordagem de ensino por textos sofreu algumas mudanças nesses últimos quase trinta anos.

A partir da década de 1980, o ensino normativo que priorizava a análise da língua e da gramática passa a um ensino procedimental em que os usos da língua são também valorizados. A análise gramatical está ligada a esses usos.

Primeiramente, o texto foi tomado “como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise lingüística. (...) Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino.” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 8).

Entre o final dos anos 80 e o início dos anos 90, o texto passa a ser tomado como “suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação. Tem lugar o ensino de procedimentos numa abordagem

cognitiva e textual (...) Nesse momento, forja-se a idéia da disciplina como uma área sobretudo procedimental e não conceitual.” (Ibid., p.8, sem grifo no original). As estruturas dos gêneros escolares (narração, descrição e dissertação) começam a ser ensinadas sob o ponto de vista da forma de apresentação e são enfocados aspectos da lingüística textual tais como: tipos de textos, coesão e coerência etc. Essas estratégias de ensino são empregadas com o intuito de que os alunos produzam textos mais interessantes, coesos e coerentes e, na leitura, tornem-se leitores mais hábeis pela observação dos aspectos textuais.

Ao se estabelecer o que ensinar com textos, passou-se a tê-los como pretexto não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual. Também “as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados.” (Ibid., p. 9).

No final da década de 90, propõe-se uma marcada mudança na abordagem dos textos e dos seus usos em sala de aula, em que se passa a enfocá-los em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura. São evidenciadas as significações geradas mais do que as propriedades formais.

Essa visão de ensino aparece nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação aos PCNs de língua portuguesa. No Paraná, essa idéia já circulava na proposta curricular oficial do estado antes de sua incorporação aos PCNs. Nessas propostas, a noção de gêneros substitui o conceito de tipos textuais para favorecer o ensino da leitura e de produção de textos escritos e orais. A produção, a recepção e a análise de textos orais não devem ser abordadas como dicotômicas em relação à escrita, porque se pretende que o estudante veja a fala e a escrita como modalidades complementares e interativas de uso da língua. Passam a ter considerável importância tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que neles há. Isso reitera que, “como os conhecimentos são resultados de processos sociocognitivos de produção de sentido, sua construção dá-se sempre de forma contextualizada, em atividades

nas quais os sujeitos se engajam e nas quais a linguagem está sempre implicada.” (Orientações curriculares para o ensino médio, 2006, v.1, p. 34).

Destacamos uma passagem dos PCNs destinados ao ensino médio em que o gênero é apontado como objeto de ensino do uso da língua:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem.

Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. (PCNs ensino médio, p. 18).

Destacamos, ainda, uma das habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino da língua portuguesa que está inteiramente ligada à noção de gênero:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas). (Ibid., p. 42, sem grifo no original).

As mudanças que alteraram o enfoque do ensino da língua são referentes ao fato de que forma e conteúdo têm importância apenas quando observados no funcionamento social e contextual do gênero. Em outras palavras, cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização.” (Orientações curriculares para o ensino médio, 2006, v.1, p. 35).

Pela proposta dos PCNs (1999), temos novidades no emprego do texto como objeto de ensino em sala de aula: a valorização dos contextos de uso e de circulação dos gêneros; o ensino de gêneros discursivos da modalidade oral. Além disso, merece atenção a visão sociointeracionista da linguagem a qual pressupõe “uma opção metodológica de verificação do saber lingüístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.” (PCNs ensino médio, p. 38). A ação de definição do que se vai propor como objeto de ensino não só tem natureza pedagógica como também política. Assim, a criação de situações de ensino deve propiciar a construção de

conhecimentos que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor. Para isso, “a ação de ensinar como uma ação política reporta à idéia de que o conhecimento é produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros.” (Orientações curriculares para o ensino médio, 2006, v.1, p. 36).

Nesse breve levantamento das alterações do uso de textos para o ensino, pode-se observar que há questões importantes para o desenvolvimento adequado da proposta dos PCNs tais como:

- O que significam as expressões “textos”, “tipos de textos” e “gêneros do discurso” no contexto de ensino? Trata-se de conceitos diferentes?
- Como se ensina língua por meio de “textos” em uma abordagem sociointeracionista?
- O que o professor precisa saber e como deve fazer para efetivar a proposta dos PCNs?

A seguir, faremos uma revisão dos propósitos de ensino de língua portuguesa dos PCNs e discutiremos os pontos que necessitam de algum entendimento teórico com o fim de contribuir para elucidar as questões apontadas acima.

4.2 A PROPOSTA DOS PCNs PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E A PRÁTICA EM SALA DE AULA

A orientação feita pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sobre o ensino da língua prevê mudanças qualitativas e pressupõe um estudo transdisciplinar em que o objeto de estudo seja(m) a(s) linguagem(ns) que permeia(m) diversificados textos. A partir de um trabalho com essas características, a tarefa escolar é a de mediadora entre o que se depreende do

material estudado e os novos conhecimentos, os quais seriam apresentados pela ação do professor.

Para tal, o professor não é concebido como o detentor de um saber que deva ser transmitido a alguém que nada sabe. O desafio é o docente levar seu aluno a perceber que “A organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social.” (PCNs, 1999, v.2, p. 15). Isso é um desafio porque supõe que as linguagens sejam observadas além do que se lê na superfície dos textos. Uma atitude que daria conta dessa proposta é a de análise interpretativa dos recursos expressivos das linguagens, relacionando textos a seus contextos.

Vista desse modo, a relação entre o ensino e a aprendizagem se dá pela interação entre o já sabido (por parte do aluno e do professor) e o novo (buscado pelo aluno e apontado - e não dado - pelo professor). Essa abordagem implica uma ação que não depende de o profissional do ensino estar apto apenas no que diga respeito à “sua disciplina”. Sua habilidade necessita de suportes transdisciplinares que possam fundamentar procedimentos de pesquisa, seleção de informações, análise, síntese, argumentação, negociação de significados de forma que os saberes cooperem para que o aprendiz possa participar do mundo social.

A participação social de que tratam os PCNs é a que demonstre a variedade de linguagens possíveis e que o aluno consiga localizar sua variedade como uma das possibilidades de uso da língua. “Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados.” (Ibid., p. 17).

Nada há na proposta feita pelos PCNs que diga respeito a um estudo que se paute apenas em regras e modelos gramaticais. Importante enfatizar a intenção de mudança “qualitativa” e entendê-la na perspectiva de uma visão abrangente que vá além do estudo isolado de regras. “O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a interação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem.” (Ibid., p. 16). No

entanto, é imprescindível que sejam apresentadas e que se discutam as regras que regem nossa língua e seus usos sejam observados em situações diversificadas e reais. E, no caso de situações avaliativas, o enfoque mais adequado parece ser o dos usos como forma de pesquisa, comparações, estudo dirigido etc. e não o de decorar e repetir regras ou seguir modelos.

A demonstração de que houve entendimento de diferentes linguagens não se refere apenas à língua portuguesa, mas a todo tipo de organização de significados que expressem, comuniquem e informem. O estudo da língua é uma das partes que compõe a linguagem a qual também incorpora imagens, gestos, símbolos etc. que, conforme o contexto espaço-temporal em que se encontram, têm significados próprios. O aluno demonstrará ter apreendido quando for capaz de comparar os recursos expressivos de variadas situações comunicativas e detectar as razões para as escolhas desses usos.

Essas variadas situações comunicativas, nas práticas educativas, precisam ser organizadas de modo a garantir que os alunos sejam capazes de identificar gêneros discursivos, produzir textos dos gêneros previstos para o ciclo considerando as principais características do gênero em uso na sociedade. A proposta dos PCNs visa a facilitar os modos de aprender a aprender, de estimular o conhecimento, de fazer transitar as informações. Isso tem levado a escola a repensar objetivos e estratégias de ensino e de aprendizagem lançando mão de certos referentes conceituais que ainda não são do domínio da grande maioria dos professores que trabalham a linguagem oral e escrita em salas de aula de todos os níveis.

As orientações e os referenciais postos nos PCNs, como já anunciamos anteriormente, geraram dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros tanto da modalidade escrita quanto da oral e quanto a como encaminhá-lo de maneira satisfatória. Isso se deve a pelo menos dois fatores: os PCNs, como são referenciais, não apresentam operacionalização das ações de ensino, isto é, *o modo de fazer*; os professores não conhecem o modo de pensar anterior à proposta, ou seja, não têm o conhecimento teórico acerca, especialmente, de gêneros.

O professor, em geral, segue um plano de ação preparado na escola pelos professores da área – em alguns casos acompanhados de uma equipe pedagógica – seguindo a proposta curricular da instituição em que o processo

de ensino acontecerá. Os livros didáticos também servem de apoio para a prática pedagógica e, atualmente, muitos livros vêm apresentando propostas de atividades orientadas pela concepção de gêneros textuais. Porém, há lacunas nas propostas de atividades que devem ser preenchidas pelo professor. A ele cabe a tarefa de explorar as características dos gêneros nos seus aspectos sociais de uso e nos aspectos lingüístico-formais dos textos. Logo, não é suficiente o planejamento e o livro de apoio. É a ação do professor que vai determinar as características dos processos de ensino e de aprendizagem.

Costa (2005), em “Gêneros textuais e tradição escolar”, faz uma demonstração da distância existente entre o que se propõe nos documentos oficiais relacionados ao ensino e trabalhos acadêmicos, em relação ao que se ensina na escola. Para essa autora, “os estudos recentes da Lingüística sobre a organização e circulação dos gêneros textuais abrem perspectivas promissoras para a produção de textos na escola.” (Ibid., p.188). Ela sugere que, para uma mudança na concepção tradicional dos gêneros textuais escolares, haja um diálogo entre o trabalho acadêmico e a formação dos professores.

Um aspecto inicial para nossa reflexão sobre a ação do professor em relação ao trabalho com gêneros é o seguinte: há uma concepção a ser superada e uma concepção a ser incorporada ao ensino da língua. O que diferencia os dois posicionamentos é o modo de utilização do texto para o ensino.

Na concepção tradicional de gêneros textuais, o texto não passa de instrumento por meio do qual se avalia tanto o desenvolvimento cognitivo dos alunos quanto o seu domínio das normas que regem a escrita. O que se destaca é o ensino de normas e modelos em que a produção de texto escrita é uma das modalidades avaliativas para se conferir se houve ou não a aprendizagem do que o professor “ensinou”. A ação do ensino, nesse caso, é centrada no professor. O ensino da produção textual (redação escolar) é balizado por seqüências relativamente estereotipadas: descrição, narração e dissertação. Também são tratados em situação escolar a resenha, o resumo e o diálogo (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 74 a 78). Na concepção tradicional de gêneros textuais, não se trabalha com o aluno a relação dos textos com as

práticas sociais. Pela proposta dos PCNs, o texto é concebido como uma manifestação verbal do discurso e, entendido assim, é constituído de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelo escritor/falante, durante a atividade verbal, de modo a permitir ao leitor/ouvinte, na interação, não apenas a apreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a interação de acordo com práticas socioculturais. Por esse viés, o modo de tratar o texto muda radicalmente. Ele deixa de ser meio através do qual se avaliavam ou se “pinçavam” questões gramaticais para a detecção do saber do aluno e passa a ser o objeto de reflexões não só da constituição formal, mas também de sua constituição funcional no mundo.

Considerando as alterações de abordagem dos textos e a inclusão dos gêneros do discurso como foco de ensino, julguei importante fazer uma discussão relacionando os PCNs a algumas propostas que ajudam a precisar como trabalhá-los. O aporte teórico que servirá de fio condutor da discussão será um conjunto de textos de Scheneuwly e Dolz (2004) apresentados no primeiro capítulo, em que enfatizam – como supõe o próprio título – “Os gêneros orais e escritos na escola”. Na perspectiva do gênero observado em situação escolar, também tomarei o artigo de Costa (2005). Além desses, embasarei a discussão em outros que versem sobre a produção e a circulação social dos textos e sua relação com atividades humanas diversificadas, entre os quais, Bakhtin (2000), Bronckart (1999), Marcuschi (2003) e Bazerman (2005 e 2006). O que determinou a escolha desses autores foi terem suas propostas de alguma maneira possíveis de serem aplicadas ao ensino.

4.2.1 Propostas teóricas sobre gêneros do discurso e tipos textuais como ferramenta para práticas de ensino

Assim como há dificuldades na transposição didática da proposta dos PCNs, há, também, pontos nebulosos nas proposições teóricas. Há grande empenho por parte de pesquisadores e formadores de professores pela busca, se não de solução, ao menos do levantamento das questões que perpassam a relação do entendimento da teoria com a prática efetivada em sala de aula. Dada a amplitude da problemática da relação teoria/prática, não pretendo

enfileirar posicionamentos na evolução histórica dos conceitos e também não acrescentarei novas classificações aos estudos de gêneros e tipos textuais. Meu objetivo é destacar alguns autores considerados expoentes e cujas proposições embasam a Proposta Curricular Nacional do ensino da língua. A partir da reflexão das contribuições dos autores, procurarei posicionar a ação do professor em relação à utilização de textos para o ensino da língua portuguesa.

Os estudos que pautam a elaboração dos PCNs têm a mesma fonte: os estudos de Bakhtin, principalmente o ensaio “Os gêneros do discurso”. Embora a obra de Bakhtin não tenha sido criada com vistas para o ensino e aprendizagem da língua, é inegável sua contribuição por suas concepções irem ao encontro das discussões teóricas da área.

Para Bakhtin (2000, p. 279), o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) os quais são concretos, únicos, e são proferidos por participantes de uma ou outra esfera da atividade humana. Por esse motivo, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas tanto pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) quanto pela construção composicional. As especificidades de cada esfera de comunicação marcam o todo do enunciado em que se fundem três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. E, assim sendo, cada esfera de utilização da língua elabora os gêneros do discurso que são tipos relativamente estáveis de enunciados.

A concepção de enunciado de Bakhtin não é a de frase enunciada, o que corresponderia a partes textuais enunciadas. Para ele, o enunciado vai além até mesmo dos limites do próprio texto, isto é, ele não o observa apenas do ponto de vista da língua e de sua organização textual. Enunciado é texto + situação social de interação, porque se precisa considerar que “o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, (...). Diferentemente das unidades significativas da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (...) e destinatário.” (Ibid., p. 320). Assim, a composição e, sobretudo, o estilo do enunciado dependem de: A quem se

dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força de influência do destinatário sobre o enunciado?

Esse autor classifica os gêneros do discurso (tipos relativamente estáveis de enunciados) em dois grupos: os primários e os secundários. A conversação oral cotidiana e a carta pessoal como gêneros primários – os mais elementares no cotidiano dos indivíduos – por serem “constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea.” (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Os gêneros do discurso que compreendem o literário, como o romance e o teatro; os da área científica, como o artigo de pesquisa; ou os da área jornalística como a notícia e a reportagem são considerados secundários e “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (Ibid., p. 181). Para Bakhtin (2001, p.280), os diversos gêneros constituídos na sociedade são, apesar de sua relativa estabilidade, estruturados em torno de três aspectos: a seleção de temas (conteúdo); a escolha dos recursos lingüísticos (estilo); e as formas de organização textual (construção). Ele também ressalta, na p. 301, que há gêneros mais padronizados e estereotipados (quando produzidos em situações mais formais e que seguem convenções mais rigorosas como os da área jurídica) e, gêneros mais maleáveis, mais práticos e mais criativos (é o caso do romance e do conto entre os literários; dos anúncios em geral na área da publicidade; do uso cotidiano e espontâneo da linguagem: um bilhete, uma piada, o relato de um fato qualquer, entre outros).

Sem negar a contribuição da classificação dos gêneros da abordagem de Bakhtin, o aspecto mais enfocado nos estudos que pretendem um ensino que tome o texto por base é a perspectiva de observação da língua sob o ponto de vista da diversidade do uso e a relevância de concebê-la como expressão do contexto sociocultural:

O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso têm uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamam o “fluxo verbal”, a comunicação, etc., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem. Irei mais longe: O estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações. (Ibid., p. 287, grifos do autor).

Entendido dessa forma, o estudo do texto não é centrado na relação entre os elementos dentro do sistema da língua, mas na relação entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o locutor (autor). Em outras palavras, se fizermos apenas análise lingüística de um enunciado, abstraímos dele a natureza dialógica e o consideramos dentro do sistema da língua (a título de realização da língua) e não no grande diálogo da comunicação verbal.

Os estudiosos sobre gênero não se limitam a tomar a proposta bakhtiniana, mas acrescentam importantes contribuições. Destaco aqueles que têm a intenção de diferenciar dois níveis de análise: o dos gêneros discursivos²³ – cujo foco é a relação entre a diversidade dos textos em circulação na sociedade e as diversas instituições ou esferas da atividade em que os gêneros surgiram e são usados; e o dos tipos textuais – que enfoca as características lingüísticas recorrentes em alguns modelos básicos de organização textual.

Bronckart (1999) faz uma proposta teórico-metodológica que tem contribuído para o estudo dos textos e/ou gêneros do discurso em que visa a um estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e textuais. Esse autor busca não só elaborar um modelo geral das condições de produção do texto e de sua organização interna, mas, sobretudo, compreender a ação humana e as interações envolvidas nessas ações, numa perspectiva de psicologia da linguagem em que associa a teoria bakhtiniana de gêneros do discurso ao estudo do desenvolvimento na perspectiva de Vigotsky, propondo, assim, um interacionismo de natureza sociodiscursiva.

Segundo Bronckart, para analisar a concretização das ações de linguagem – que têm lugar através dos textos – necessitamos analisá-las sob dois aspectos: a- relação mundo social com a intertextualidade; b- arquitetura interna dos textos e o papel que aí desempenham os elementos da língua. Ele adota a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso e entende os gêneros de textos como formas comunicativas que constituem repertórios

²³ Bakhtin refere-se a gênero do discurso, expressão que também é utilizada sem variação nos PCNs. Porém, há autores que utilizam a expressão gêneros textuais como análoga a gêneros do discurso. Rojo (2005, p. 184-207) entre outras questões, discute essa oscilação terminológica. Embora eu tenha conhecimento disso, ela não será objeto de minha discussão e, por esse motivo, manterei a terminologia utilizada pelos autores e traçarei comentários a respeito da escolha quando necessário.

acumulados historicamente no intertexto²⁴ (aula, seminário, palestra, editorial, lendas, romance, conto popular, piadas, notícias, anúncios, diários, cartas, fábulas, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, artigo científico, monografia, comunicação científica etc.) numa perspectiva enunciativa que considera as influências das condições de enunciação. Isto é, os agentes da ação verbal em interação entre si semiotizam o contexto físico, social, histórico e ideológico deixando suas marcas nos discursos que são o produto das ações de linguagem.

Bronckart concebe texto como uma “unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (Ibid., p. 75). Os textos são o resultado da escolha de um determinado gênero que se processa na interação entre o valor atribuído aos parâmetros do contexto de produção e os “construtos históricos” construídos pelos gêneros disponíveis no intertexto para os agentes atuais e posteriores.

A concepção de discurso utilizada por esse autor diz respeito aos segmentos (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc) que entram na composição dos gêneros. Isso porque, para ele, “esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva e é por essa razão que serão chamados de discurso.” (Ibid., p. 76). Em consequência dessa posição, a expressão tipos de discurso é utilizada para os segmentos que apresentam fortes regularidades de estruturação lingüística. Resumindo, Bronckart faz a seguinte proposta de equivalência terminológica:

- as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de texto**;
- os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível de frase;
- as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**. (BRONCKART, 1999, p. 143, grifos do autor).

²⁴ Intertexto, para este autor, funciona como um modelo a ser seguido. “O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (BRONCKART, 1999, p. 100, sem grifo no original).

Sem entrar no mérito dessa questão terminológica²⁵, consideramos que a contribuição para o trabalho que pretendo desenvolver está na caracterização dos tipos de discurso que Bronckart apresenta como arquétipos dos mundos discursivos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração. Para essa classificação dos tipos de discurso, ele usa dois critérios de análise: representação no mundo discursivo e processo de enunciação. Os mundos discursivos são os mundos virtuais criados pela atividade da linguagem os quais podem ser da ordem do NARRAR ou da ordem do EXPOR. Esses mundos discursivos podem estar em conjunção ou disjunção em relação ao mundo da ação da linguagem em curso e podem estar implicados ou autônomos em relação à ação da linguagem. Os arquétipos correspondentes aos mundos discursivos são representados pelo seguinte quadro:

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
		Discurso interativo	Relato interativo
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

(BRONCKART, 1999, p. 157)

Utilizarei de exemplificações apresentadas pelo próprio autor para melhor explicar o quadro.

a) O discurso interativo:

- Bom dia, Senhor
- Bom dia, senhora
- Eu tenho um pequeno problema
- Mmh
- Eu não moro em Genebra.
- Mmh
- E eh eu tenho uma amiga que está doente
- Mmh
- E que me pediu para encontrar alguns livros da Coleção Arlequim/ É uma...
- Ah... sim, sim, eu conheço/ Eu não tenho.
- Onde que eu vou/ Eu fui na Naville, não tinha.

(Ibid., p. 157)

²⁵ Bronckart apresenta divergências em relação à proposta bakhtiniana como analisa Rojo: “essas ‘equivalências’ deixam entrever algumas divergências e criam alguns quiproquós, pelo menos no que diz respeito aos conceitos de *interação/ação* (sociológico/psicológico), de *enunciado/frase* (utterance) e de *heteroglossia/tipos de discurso*.” (ROJO, 2005, p. 191, grifos do autor).

Esse é um trecho de uma conversa gravada em uma livreria e, conforme terminologia usada por Bronckart, pertence ao gênero conversação oral. É um discurso interativo da ordem do EXPOR e o texto está articulado a uma situação de ação da linguagem que implica dois agentes (relação de implicação ao ato de produção) e a criação do mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário. Ou seja, na medida em que se desenrola a conversa, também se cria o mundo discursivo (dois agentes alternam tomadas de turno em um espaço/tempo comum sobre um assunto, fazendo uso da língua natural). Dito de outra maneira, na conjunção entre o mundo ordinário e o mundo do discurso, há um EXPOR dialogado, que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos de ação da linguagem em curso, ou seja, unidades do segmento de texto remetem aos agentes da interação (eu, me); ao espaço (Genebra, Naville).

Se tomarmos um diálogo de um texto do gênero romance, por exemplo, as interações serão apresentadas na forma do discurso direto. Nesse caso, “um mundo discursivo, ao mesmo tempo distinto e dependente do mundo da narração, encontra-se automaticamente criado, podendo ser chamado de *mundo do discurso interativo relatado* (...) as coordenadas gerais do mundo do discurso interativo relatado são **conjuntas** às do mundo dos personagens postos em cena na narração.” (Ibid., p. 159, grifos do autor).

A interpretação completa de um segmento de discurso interativo requer, portanto, um conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem em curso.

b) O discurso teórico:

De modo geral, a maioria dos biólogos considera que, executando-se o instinto e o que pode haver de hereditário nos mecanismos perceptivos ou nos níveis de inteligência relacionados ao desenvolvimento do cérebro, os conhecimentos consistem essencialmente em informações retidas do meio (experiência adquirida), na forma de cópias do real e de respostas figurativas ou motoras aos estímulos sensoriais (esquema $S \rightarrow R$), sem organização interna ou autônoma. Como, de outro lado, o sistema genético, centro da organização vital, é habitualmente concebido como dependente apenas dos fatores endógenos, sem relação com as influências do meio, salvo sob efeito de uma seleção que intervém só posteriormente, não haveria, portanto, nenhuma relação entre a organização viva em suas fontes genéticas ou mesmo ontogenéticas e as estruturas dos conhecimentos como reflexo do meio. No máximo, portanto, estas poderiam desempenhar um papel no jogo da seleção, mas secundária e acessoriamente. (J. Piaget, *Biologie et connaissance*, p. 20. Apud BRONCKART, 1999, p. 159-160).

Esse é um trecho pertence ao gênero monografia científica. É um discurso teórico da ordem do EXPOR e o texto está articulado a uma situação de ação da linguagem que não implica agente (relação de autonomia ao ato de produção) porque não há nenhuma unidade lingüística que se refira ao agente-produtor, e a criação do mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário.

A interpretação de segmento de discurso teórico, portanto, não requer nenhum conhecimento dos parâmetros da situação de ação da linguagem de que se origina.

c) O relato interativo:

Minhas caras francesas e meus caros franceses// eu falei a vocês sobre a boa escolha para a França/// eu o fiz/ vocês viram/ com certa gravidade/// é preciso que eu diga por quê/ e para isso eu lhes contarei uma lembrança de infância.

Quando eu tinha treze anos / eu assisti em Auvergne / ao fracasso do exército francês// para meninos de minha idade / antes da guerra / o exército francês era uma coisa / impressionante / e poderosa // e nós o vimos chegar em pedaços // na pequena estrada / perto da cidadezinha onde vou votar em março / como simples cidadão / nós interrogávamos os soldados/ para tentar compreender [...]

Eu escuto ainda, há quarenta anos de distância, essa resposta /// e eu me disse... (Ibid., p. 161)

Esse é um trecho pertencente ao gênero intervenção política oral. É um relato interativo da ordem do NARRAR em que o agente-produtor/agente-ouvinte e acontecimentos não se caracterizam pela implicação dos parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (quando eu tinha treze anos, em Auvergne; eu, minha, nós). A criação do mundo discursivo é disjunto das coordenadas do mundo ordinário do agente produtor e dos agentes ouvintes, isto é, o que é relatado acontece num espaço/tempo diferente daquele em que se encontram os agentes.

d) A narração:

No dia 5 de outubro, às oito horas, uma multidão se comprimia nos salões do Gun-Clube, Union-Square. Todos os membros do círculo residentes em Baltimore tinham atendido o convite de seu presidente [...]

Nessa noite, um estrangeiro que se encontrasse em Baltimore não teria conseguido, mesmo a preço de ouro, entrar na grande sala...[...]

Quando soaram oito horas no fulgurante relógio da grande sala, Barbicane, como se tivesse sido movido por uma mola, levantou-se subitamente; fez-se um silêncio geral e o orador, com um tom um pouco enfático, tomou a palavra, nesses termos... (Ibid., p. 163).

Esse é um trecho pertencente ao gênero romance. É uma narração da ordem do NARRAR cujas coordenadas são claramente disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. A

disjunção está marcada por espaço/tempo explícitos (Baltimore, Union-Square, Gun-Club, 5 de outubro, oito horas da noite). Esse NARRAR é autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação da linguagem de que se origina, visto que nenhuma unidade lingüística faz referência direta ao agente-produtor e, ainda assim, os personagens postos em cena são identificáveis.

Além dessa caracterização, Bronckart descreve mecanismos que compõem cada arquétipo:

O discurso interativo apresenta:

- frases interrogativas, imperativas, declarativas e exclamativas;
- verbos no presente, pretérito perfeito ou futuro perifrástico;
- dêiticos espaciais e temporais;
- nomes próprios e adjetivos;
- presença de anáforas pronominais;
- presença de verbos auxiliares;
- densidade verbal elevada; densidade sintagmática muito baixa.

(Ibid., p. 166-170, sem grifos no original).

O discurso teórico apresenta:

- dominância de verbos no presente e ausência quase que total de verbos no futuro;
- ausência de unidades que remetam diretamente aos interactantes, ou ao espaço-tempo de produção;
- ausência de nomes próprios, pronomes e adjetivos;
- presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo como: de outro lado, de fato, primeiro...
- presença de numerosas modalizações lógicas como: de modo geral, evidentemente, aparentemente, pode existir, poderiam desempenhar...
- exploração de procedimentos de focalização de certos segmentos do texto e procedimentos de referência a outras partes do texto, ou do intertexto;

- numerosas frases passivas;
- grande frequência, ao lado das anáforas pronominais, de anáforas nominais ou de procedimentos de referência dêitica intratextual (isto, essa...);
- densidade verbal fraca e densidade sintagmática extremamente elevada. (Ibid., p. 170 – 173, sem grifos no original).

O relato interativo apresenta:

- verbos no pretérito perfeito e no imperfeito;
- presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas proposicionais, coordenativos, subordinativos etc.);
- presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal;
- presença dominante de anáforas pronominais;
- densidade verbal alta e densidade sintagmática mais baixa. (Ibid., p. 174 – 176, sem grifos no original).

A narração apresenta:

- frases declarativas;
- verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito;
- presença de anáforas nominais e pronominais;
- densidade verbal e sintagmática médias. (Ibid., p. 177 – 179, sem grifos no original).

Essa descrição dos segmentos de discurso fundamenta as ações do professor que, sabendo observar aspectos lingüístico-discursivos como coesão verbal, coesão nominal, conexão, vozes, modalizações etc., torna-se capaz de fazer orientação de atividades reflexivas em que os alunos observem a organização do texto e as seqüências que nele se encontram.

Como se pode observar, a contribuição de Bronckart é a de mapear características peculiares aos gêneros.

Os autores que apresentaremos a seguir buscam sistematizar o que concebem como gênero em situação de ensino. Por esse motivo, Schneuwly e

Dolz²⁶ (2004) desenvolvem a idéia de que “o gênero é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” (Ibid., p. 71). Ao considerarem o desenvolvimento como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, destacam a importância de conceber gêneros a partir da noção de práticas sociais de linguagem e de atividades de linguagem. Aquelas referem-se às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral; estas podem ser consideradas uma estrutura do comportamento, orientadas por um motivo contido nas condições sociais que as fazem nascer, é um sistema de ações. Dada a grande variedade de formas como se articulam as práticas da linguagem, o problema é saber como elas se articulam à atividade do aprendiz.

A fim de se posicionarem a respeito disso, tomam por base a afirmação de Bakhtin (2000) de que os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e apontam-nos “como um *modelo comum*, como uma *representação integrativa* que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74, grifos dos autores) e destacam três dimensões para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura. (Ibid., p. 75)

Schneuwly e Dolz (2004) dão pistas de como podemos agrupar os gêneros em função de determinadas regularidades lingüísticas. Eles fazem a seguinte proposta que tem em vista tanto o desenvolvimento da expressão oral quanto da escrita:

²⁶ Esses dois autores fazem parte de um grupo de pesquisa cujos trabalhos se realizam na Suíça francófona e versam sobre a transposição didática de objetos discursivos e gramaticais em sala de aula no ensino secundário que, para o Brasil, equivale ao 3º e ao 4º ciclos do ensino fundamental. Embora as pesquisas deles sejam sobre o ensino do francês, as discussões como um todo cabem, também, para o ensino de português do Brasil.

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses de ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discussão de defesa (adv.) Discussão de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

(Ibid., p. 121)

Esses agrupamentos são variáveis já que não é possível classificar um gênero de maneira absoluta. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. Para que haja evolução no processo de ensino e de aprendizagem, deve haver progressão na complexidade dos gêneros a serem trabalhados. Julgo necessária uma exemplificação de como se pode planejar o ensino em concordância com a discussão que venho apresentando em que os mesmos gêneros sejam abordados em ciclos diferentes do ensino. O quadro a seguir é uma sugestão de trabalho também elaborada por Schneuwly e Dolz (2004).

SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA
DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQÜÊNCIAS²⁷

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º	7º - 8º - 9º
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota bibliográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTO	1. Como funciona? (apresentação de um brinquedo e seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 seqüências (sendo 2 orais)	8 seqüências (sendo 3 orais)	9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

(Ibid., p. 126)

Na primeira coluna, estão os tipos textuais; nas demais colunas, os gêneros. Em cada ciclo, contemplam-se todos os tipos textuais. E cada gênero é tratado ao longo dos 9 ciclos num movimento de progressão de complexidade.

Esse conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um mesmo gênero textual oral ou escrito é uma seqüência didática e serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis

²⁷ Os asteriscos indicam as seqüências de expressão oral.

e, para o professor, é o fio condutor de suas escolhas para o processamento de um ensino eficaz.

A escola, ao ensinar a escrever, ler e falar, sempre trabalhou com gêneros. O que torna a realidade bastante complexa em relação à situação escolar é “um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” (Ibid., p.76). Então, na escola, cria-se um gênero que, do ponto de vista da prática da linguagem, é em parte fictícia, uma vez que é instaurada para fins de aprendizagem. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 76-77), a comunicação desaparece quase totalmente para dar lugar à objetivação e, os gêneros, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica, são pontos de referência para a construção da progressão escolar, especialmente, da redação/composição. Seqüências relativamente estereotipadas (descrição, narração, dissertação, resenha, resumo, diálogo) balizam o avanço através das séries escolares.

Parece-me que o problema do entendimento da proposta dos PCNs em relação a como transpô-la para situações reais em sala, começa nesse ponto, destacado por Schneuwly e Dolz. No entanto, para sabermos o que fazer, primeiramente, necessitamos de um posicionamento quanto a uma proposta classificatória de gêneros e tipos textuais que possam respaldar o ensino. A importância desse posicionamento é fornecer recursos para que o professor possa melhor entender os princípios que regem a organização textual.

Após ponderar a proposta dos PCNs; os aspectos teóricos sobre a concepção de texto, gêneros e tipos textuais; e algumas perspectivas de desenvolvimento de ensino interativo, considero importante ressaltar que, como se pode observar, a noção de gênero e conceitos correlatos de que trato é diferente daquelas ofertadas pela tradição literária. A diferença não se dá apenas nas ferramentas intelectuais e investigativas mobilizadas para lidar com os gêneros, mas também na diversidade dos gêneros considerados. No campo da lingüística textual, circula uma grande variedade de tipologias. Brandão (2000, p. 17-45) apresenta quatro formas de classificação para os tipos textuais:

1- as tipologias funcionais, fundadas sobre o estudo das funções do discurso (Bühler e Jakobson, 1963);

2- as tipologias enunciativas que tratam principalmente das condições de enunciação (interlocutores, lugar e tempo) sobre a organização discursiva (Benveniste, 1966, Bronckart et al., 1985);

3- as tipologias cognitivas, que tratam principalmente da organização cognitiva, pré-lingüística, subjacente à organização de certas seqüências (Adam, 1987);

4- a tipologia sócio-interacionista de Bakhtin (1997).

Em decorrência dessa variedade de concepções, há também variação terminológica que já pudemos perceber entre os autores que vimos analisando o que pode ser observado entre Bronckart e Marcuschi:

- as formas e tipos de interação da linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de linguagem;
- os gêneros de discurso, gêneros de texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de texto; os enunciados, nunciações e/ou textos Bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de ações verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;
- as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão tipos de discurso. (BRONCKART, 1999, p. 143, sem grifo no original).

Marcuschi também faz uma apresentação concisa da distinção entre gênero e tipo textual:

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23, sem grifo no original).

Em ambas as definições fica claro que a classificação do gênero tem a ver com as características dos usos ligados a situações específicas (análise do discurso), e à classificação dos tipos textuais, com as características formais dos textos (lingüística textual). Para o ensino, importam as duas abordagens. “Numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto

instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização.” (BRANDÃO, 2000, p. 38, sem grifo no original). Com essa afirmação, temos um começo de resposta à pergunta: o que o professor precisa saber para ensinar com textos?

Quanto ao gênero como instituição discursiva, o trabalho escolar será realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não-privados. A maioria dos livros didáticos do Brasil traz uma proposta de trabalho e orientações específicas ao professor apontando o que ele necessita pesquisar, estudar, buscar orientação de equipe pedagógica, enfim, dificilmente o planejamento fica inteiramente sob responsabilidade somente do docente. O que fica a critério do professor é selecionar os gêneros interessantes para a sua classe. “O gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis.” (BAZERMAN²⁸, 2006, p. 31).

E, quanto ao gênero enquanto objeto material, sem deixar de considerar as funções sociais que ele tem, a tarefa do professor será a de orientar os alunos a perceberem características formais dos tipos textuais que envolvem a construção do gênero: tipos de construções frasais, pontuação, tempo verbal, escolha vocabular. Aqui entram questões de gramática e sintaxe. Nesse caso, as próprias produções dos alunos dão as pistas sobre aspectos que são relevantes para o ensino. Pelo levantamento das questões consideradas “erros” do ponto de vista da norma é que o professor deve encaminhar o trabalho em forma da reflexão – apontar o fato (“erro”), no texto do aluno, e

²⁸ Bazerman, em suas propostas de trabalho, destaca a visão sociodiscursiva como mais adequada. Para ele, mais do que uma forma típica, o gênero é uma “forma de vida” na visão wittgensteineana adotada pelo autor que tem uma grande sensibilidade para o aspecto histórico e cultural.

levá-lo a, considerando as circunstâncias de uso, comparar ao que a norma prevê e avaliar a necessidade ou não de alteração (reescrita do texto).

Para o professor pôr em prática as propostas que venho discutindo, o ponto inicial é criar uma seqüência didática, isto é, pensar um material para um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem (seminário, debate público, leitura para os outros, peça teatral), no quadro de um projeto de classe, tal qual sugerem Dolz e Schneuwly (2004, p. 126). A cada circunstância de reflexão para a elaboração textual, pode-se observar:

- 1- **Contexto de produção e aspectos discursivos:** qual é o gênero do texto; onde podemos encontrá-lo; quem falou/escreveu o texto; a quem é destinado; quando, por que e com que objetivo foi produzido.
- 2- **Organização textual:** como é a organização do texto (layout, organização dos conteúdos temáticos) e quais são as seqüências encontradas (narrativa, explicativa, descritiva, descritiva de ações (injuntiva – dar instruções), argumentativa, dialogal).
- 3- **Aspectos lingüísticos:** coesão verbal, coesão nominal, conexão, escolhas lexicais, vozes, modalizações etc.

Entre os autores discutidos e que fundamentam teoricamente os PCNs, podem embasar os aspectos referentes ao contexto de produção e aspectos discursivos a proposta de Bakhtin (2000) (sociointeracionista) e a de Bronckart (1999) (condições de enunciação); quanto aos aspectos lingüísticos, podemos buscar embasamento na proposta de Bronckart (1999) (organização discursiva). Para os aspectos metodológicos podem-se tomar por base os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), Bazerman (2005 e 2006) assim como “As orientações curriculares para o ensino médio” (2006, v. 1).

A descrição dos segmentos apresentada por Bronckart (1999) auxilia essa pesquisa, porque tomei a referência anafórica como aspecto a ser estudado. E, na caracterização das seqüências, estão descritos os tipos anafóricos comuns em cada uma. No entanto, há uma generalização da nomenclatura anáforas nominais e pronominais. No capítulo anterior, observamos que há várias formas de apresentação de anáforas nominais. Minha intenção é apontar que tipos de anáforas nominais aparecem nos diferentes gêneros produzidos na escola.

Abaixo, selecionei os aspectos metodológicos apresentados por Schneuwly e Dolz (2004), incluindo a eles uma coluna em que serão apresentadas as expressões referenciais anafóricas predominantes. Os gêneros orais e escritos selecionados neste quadro são os que caracterizam os textos a serem analisados no capítulo 5.

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	EXPRESSÕES REFERENCIAIS PREDOMINANTES
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses de ação através da criação de intriga	Narrativa baseada em seqüência de imagens	
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida	
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Debate Entrevista	
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Resumo de textos “expositivos” ou explicativos	

Logo, esses são os parâmetros da análise que será realizada e só então completarei a coluna das expressões referenciais anafóricas.

4.2.2 Em busca de um ensino em consonância com os PCNs

Farei, nesta seção, uma breve descrição de como o grupo que atua no ensino médio com o ensino de língua portuguesa (4 professores²⁹), no CEFET-PR – Unidade de Ponta Grossa, organizou o planejamento e, ao mesmo tempo, posicionei o trabalho apontando nossos acertos e também as limitações ou equívocos. Darei destaque ao que foi planejado para o ensino da produção escrita e da oralidade.

Para elaborar o plano de ensino, tomamos o plano curricular (ANEXOS VIII, IX e X) cuja ementa sugere “Análise de textos literários; produção textual; oralidade; análise dos aspectos lingüísticos gramaticais relevantes. Estudo das estéticas literárias” e planejamos para o **ensino da produção textual**: narração na 1ª série; dissertação na 2ª série; narração e dissertação na 3ª série. Para o **ensino da oralidade**, planejou-se apresentação individual de palestra de 5 a 10 minutos sobre tema livre, na 1ª série; apresentação de análise de propaganda em duplas de 10 a 15 minutos, na 2ª série; debate, com duração de 30 a 50 minutos, sobre tema polêmico a ser escolhido pelos grupos compostos por 8 a 10 alunos, na 3ª série. Em todas as séries houve apresentação de análise literária em grupos de 3 a 4 alunos, com duração de 20 a 30 minutos. É claro que cada uma das propostas teve seu desmembramento e que buscamos tratar tanto dos aspectos formais da construção dos textos quanto de seus usos e tivemos a intenção de imprimir uma progressão baseada em suposta progressão de dificuldade.

A respeito da elaboração do planejamento é relevante frisar que, naquele momento, estávamos em processo de compreensão da proposta curricular (PCNs). A UTFPR teve o ensino médio implantado em 1998. Antes

²⁹ Ao todo são oito professores, mas somente quatro, naquele momento, faziam parte do quadro do ensino médio. Os demais atuavam com o ensino da língua no curso Tecnólogo. Desse grupo, há três que têm envolvimento com grupos de estudos sobre as questões de ensino e realizaram pesquisa sobre a sua ação ao ensinar:

STADLER, R. C.L.. *Produção, Leitura e compreensão do texto Sala-de-aula*. Tese (Doutorado em Letras) 2003. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

GRAVOSNKI, I. R. *A linguagem literária numa abordagem temática: uma proposta metodológica*. Curitiba, 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

LIMA, S. Ap. de. *Progressão referencial e reescrita em produções textuais do Ensino Médio*. Curitiba, 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

disso, era ensino técnico. Logo, houve uma alteração que determinou novos rumos para o ensino e que demandou estudo por parte do corpo docente. A noção de gênero não era muito clara para nós, mas tínhamos conhecimento de que o ensino deveria ser pautado em estudo de textos e, por esse motivo, mantivemo-nos buscando atualização e aprofundamento a esse respeito em grupos de estudo ou em circunstâncias de atualização como cursos, simpósios, congressos.

Do modo como entendemos os PCNs naquele momento e como realizamos o ensino da língua portuguesa merecem destaque para reflexão os seguintes posicionamentos:

- 1- Permanecemos usando a nomenclatura dos tipos textuais até mesmo no planejamento (narração, dissertação).
- 2- Ao ensino dos aspectos formais da construção do texto, incluímos as questões de textualidade³⁰ que interferem na construção do texto.
- 3- Conseguimos transpor a superfície do texto e abarcar os usos.

Então, embora ainda não tivéssemos claro o que era tipo e o que era gênero, para tratarmos do ensino por meio de textos, servimo-nos não só das possibilidades oferecidas pelo material didático (livro), mas também de outros materiais selecionados e/ou criados pelo próprio professor. O livro didático não foi utilizado como manual, ou seja, não houve intenção de seguir a seqüência dele.

A ementa do plano curricular é a mesma para todas as séries. A equipe de língua portuguesa tomou isso como um ponto positivo e favorável ao tipo de trabalho proposto nos PCNs, no entanto, tivemos o cuidado de selecionar diferentes aspectos lingüísticos a serem priorizados em cada ano, assim como textos variados. Entre os aspectos lingüísticos, inserimos as questões gramaticais que deveriam ser priorizados em cada ano. Isso significa que, caso se observasse nos textos dos alunos alguma questão que não estivesse prevista para aquele ano, ela seria entendida como relevante naquele momento e teria uma orientação feita pelo professor. Por exemplo, a pontuação acabou sendo trabalhada em todos os momentos de reflexão sobre as produções

³⁰ Em Lima (2001, p. 12-36), tomando por base Beaugrand e Dressler (1981), apresentei aspectos de textualidade (intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade) como condições de análise dos textos tanto por parte do professor ao avaliar, quanto por parte do aluno ao projetar sua produção seja ela oral ou escrita.

textuais dos alunos, porque sempre havia algo que se aprimorar. Nossa intenção foi garantir que houvesse acréscimos de novas informações e que o professor não corresse o risco de apenas repetir as mesmas informações. No caso das turmas cujos informantes foram selecionados para esta pesquisa, foram meus alunos na 1ª e 2ª séries, fator positivo para acompanhar a evolução da aprendizagem.

Embora tivéssemos claro que:

a- precisávamos ensinar por meio de textos, porque a apropriação da língua se dá por textos, sejam eles orais ou escritos;

b- não poderíamos centrar o ensino apenas em leituras e produção de textos, mas conscientizar os alunos sobre a forma, os aspectos lingüísticos, os suportes (onde se materializam) próprios de tipos e gêneros diversificados tanto produzidos por eles quanto por autores de épocas e estilos diversificados,

ainda assim, as produções orais e escritas, na sua grande maioria, foram simulações. Essas simulações acabaram constituindo-se protótipos de um gênero à parte: o gênero escolar. Podemos chamar as produções criadas em situação escolar de gênero escolar porque são objeto de ensino-aprendizagem, existem na escola com função de ensino e não existem fora dela.

Pelo breve relato sobre a forma como programamos nossas ações, tive a intenção de apresentar as principais características que permearam nosso trabalho em sala de aula em relação à concepção de texto.

Quero realçar que buscamos o entendimento do texto pelo viés do estudo do discurso, pois, também o interlocutor revela uma importância que faz diferença e o processo de construção do texto dá-se como ato de interação que supõe fatores pragmático-cognitivos, de forma que os interlocutores processam o mundo no intuito de organizarem-no lingüisticamente, de acordo com as intenções de tal construção.

Se a frase é uma unidade sintático-semântica, o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações [...] Ao produzir um discurso o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas principalmente com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, constituindo-se como EU e constituindo ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro que é por sua vez constituído do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que eles se estabelecem. (KOCH, 1996, p.21).

Vale lembrar que a extração que se faz do mundo real não é a mesma para todos, é o que justifica considerarmos o processamento do texto além dos limites formais. Através do caráter interativo que permeia a organização do texto, ele deixa de ser entendido como uma estrutura acabada a partir de orientações de natureza pragmática e pode ser entendido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa. Assim sendo, a produção textual é uma atividade verbal, consciente e interacional: "...a lingüística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas." (MARCUSCHI, 1993, p. 12-13). Esse mesmo autor propõe que "a lingüística do texto seja vista como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais." (Ibid., p. 12-13) Dessa forma, podemos também concordar com Koch em sua afirmação de que "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele." (KOCH, 1997, p. 25).

Assim, faz sentido estudar os textos sob a abordagem discursiva porque quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. "A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (BRONCKART, 1999, p. 103), isto é, os gêneros textuais operam em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação social e histórica.

Para concluir, tomei o que Koch aponta como tarefa da escola ao trabalhar com gêneros como ferramenta para o desenvolvimento da linguagem:

- Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (...)
- Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situação de comunicação o mais próximo possível de situações verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH, 2002b, p. 58).

Todo o trabalho de ensino da língua foi centrado no texto, mas destaquei a produção textual escrita e oral³¹. Entre os muitos aspectos que se pode estudar a respeito das produções textuais realizadas em situação escolar, optei por analisar um dos ângulos de coesão referencial: a anáfora conforme apresentação nos capítulos 2 e 3. A seguir, tomando por base os critérios estabelecidos no capítulo 3 e a caracterização do trabalho com gêneros textuais discutido nesse capítulo, farei a análise das produções textuais escritas, reescritas e orais dos alunos.

³¹ No capítulo da análise das produções textuais orais e escritas (capítulo 5) haverá a caracterização de como o trabalho foi desenvolvido e também já foram apresentados os procedimentos utilizados nas aulas de língua portuguesa no capítulo 1 em que foi descrita a metodologia.

5 ANÁLISE DOS TEXTOS

É no modelo da fala que se busca referência para o texto escrito já que, primeiro, apropriamo-nos da modalidade falada da língua. Ao aprendermos a modalidade escrita, o conhecimento da prática social da oralidade serve de parâmetro. O trabalho do professor é refletir com o aluno sobre as variações entre as estratégias utilizadas para a elaboração do texto oral e do texto escrito e apontar com e para o aluno os motivos de tais variações.

Koch (1997b) apresenta um trabalho sobre as interferências da oralidade na aquisição da escrita de alunos de séries iniciais e, entre as interferências apontadas por ela, pode-se dizer que nos textos de ensino médio acontece a repetição e a justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita (a questão da repetição será observada nas análises). Do trabalho de Koch (1997b) o que corrobora para nossa pesquisa é a seguinte afirmação:

Os fatos (...) de interferência da oralidade no texto escrito (...) poderiam servir para a intervenção do professor (...) trabalhando cada um deles separadamente e levando a criança a perceber que o texto escrito difere daquele que usa a interação face-a-face, tendo, portanto, suas especificidades, esta acabará por construir um outro modelo de texto – o do texto escrito – e será capaz de – **quando necessário** – utilizar os recursos próprios dessa modalidade, evitando as interferências da oralidade em sua escrita. (KOCH, 1997b, p. 38, grifo do autor).

Tomando essa noção, sobre o que compete ao professor durante os processos de ensino e de aprendizagem, através da observação das estratégias de referenciação anafórica, é possível fazer dos textos o meio através do qual aluno e professor podem chegar a um acordo das modalidades (escrita/oral) adequadas à singularidade de cada situação discursiva. Neste capítulo, apresentarei algumas das possibilidades de aplicação dos estudos lingüísticos ao ensino da língua. Para tanto, retomarei os critérios, já apresentados no capítulo três, os quais serão utilizados para a pesquisa e, em seguida, farei a análise dos textos selecionados.

Analisarei textos escritos e orais produzidos pelos alunos em situação escolar, considerando:

- 1- **forma das expressões anafóricas: lexicais ou gramaticais** (quadro 3);

- 2- **anáfora com retomada ou sem retomada** (quadro 4) – faremos referência ao quadro 4, porque houve reformulação desse critério em relação ao quadro 3;
- 3- **uso preferencial da fala e/ou da escrita** (quadro 2) – esse critério baseia-se no quadro 1. Para a análise das relações anafóricas apresentadas nos textos dos alunos, faremos uma aproximação da classificação das estratégias de relações anafóricas apresentadas nesse quadro às do quadro 3.

As produções escritas realizadas em aula de produção textual serão analisadas sob dois aspectos: primeiro será a análise da produção e reescrita de textos de quatro informantes; o segundo aspecto será a análise de textos produzidos por um mesmo informante.

Os textos orais a serem analisados foram produzidos em outras disciplinas (filosofia e comunicação) e não em aulas de língua portuguesa. Porém, as orientações de como se expressar oralmente, na escola, foram feitas em aula de língua portuguesa. Esses textos são de vários informantes da mesma turma em que foram coletados os textos escritos.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA E A REESCRITA

Na abordagem que venho tratando, texto é uma manifestação verbal do discurso e, entendido assim, é constituído de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelo escritor/falante, durante a atividade verbal, de modo a permitir ao leitor/ouvinte, na interação, não apenas a apreensão dos conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a interação de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2002b, p. 154-157; NEVES, 2006, p.15-33).

Ao se produzir um texto, há um processo de seleção dos elementos lingüísticos, de organização das idéias e, também, de revisão. A produção escrita combina fatos mentais, sociais e lingüísticos. Vista desse modo, para minha investigação, o foco não é apenas o produto (a produção escrita), mas o processo de sua elaboração.

O processo redacional é uma atividade de resolução de problema decomponível em três níveis de operações: planificação, textualização e revisão. (DAHLET, 1994, p. 81).

A planificação é o momento da seleção e organização das idéias, o que implica atividades cognitivas. Essas atividades cognitivas são mobilizadas em função da proposta de escrita que se pretende desenvolver. Evocam-se os conhecimentos acerca do conteúdo que a situação supõe considerando também as condições concretas do discurso como tempo, espaço, público a que se destina. Esses conhecimentos são mais ou menos organizados em uma seqüência. Em outras palavras, nessa operação, há a seleção e organização de um conteúdo tendo-se em vista um destinatário, em uma situação dada. A planificação corresponde a pensar sobre as possibilidades de resolução da proposta de escrita.

A operação de textualização está ligada à atividade da redação, isto é, por meio dessa operação, surge o texto. É pela escrita que há a concretização da operação de planificação. Nessa fase da produção, pela escrita, ficam anotadas as escolhas lexicais e as escolhas das construções sintáticas, as quais não são feitas ao acaso. Isso implica que a pessoa que escreve saiba utilizar não somente o conjunto de formas gramaticais, mas também das diferentes categorias organizadoras textuais que se adequarem ao texto que pleiteia produzir.

A última operação, a da revisão, como o próprio nome sugere, corresponde à observação crítica do texto. Nessa fase, há duas operações importantes. A primeira diz respeito à avaliação do que se escreveu cuja função é procurar incorreções (pode ser violação da norma culta, impropriedade da construção...) e avaliar as possíveis conseqüências delas em termos de uma possível incompreensão por aquele que lê o texto. A outra operação é a de adequação definitiva, momento em que quem escreve procura reduzir ou suprimir as falhas que conseguiu contatar. Segundo Fabre-Cols (2002, p.41), as atividades que o aluno desenvolve, ao escrever, são de comparação, releitura e reescritura do próprio texto. Dessa maneira, o aluno/escritor assume duas posições: quando ele escreve, é o enunciador; quando faz a leitura do próprio texto, assume a posição de receptor crítico. A partir da releitura, o texto é reescrito.

Conforme Fabre-Cols (2002, p. 42-43), a atividade de revisão do texto, para a efetivação da reescritura, compõe-se de três momentos: a detecção, a identificação e a correção. A fase da detecção corresponde ao que Dahlet (1994) chama de textualização, é o momento de mobilizar todo o conhecimento que o escritor já possui e revelá-lo em sua produção. A identificação e a correção estão ligadas ao que Dahlet (1994) nomeia revisão.

Cada uma das três operações propostas por Dahlet (1994) – planificação, textualização e revisão – agrega diferentes aspectos de dificuldades, o que aponta algumas possibilidades de intervenção pelo professor quando a escrita for a que se produz na escola.

Na planificação ou atividade de organização de idéias feita pelo aluno, em princípio, ele necessita de auxílio do professor para estabelecer relação entre a proposta de produção e as possibilidades de resolvê-la. Isso pode ser feito com uma preparação prévia por meio de discussão de assunto, apresentação de vídeo, pesquisa, leitura de textos diversos, enfim, a tarefa do professor não é a de mostrar a resolução do que se pede na proposta, mas a de dar condições para que o aluno tenha um conhecimento prévio em que se apoiar para organizar as idéias. Não é possível organizar idéias se não houver previamente um conhecimento armazenado. E, ainda que haja esse conhecimento armazenado, às vezes há dificuldade em encontrar ligação entre o que se conhece e a proposta. Uma conversa, uma discussão encaminhada pelo professor sobre as possibilidades de resolução é um caminho para auxiliar o aluno a dar rumo à organização de seus conhecimentos. Essa organização de conhecimentos, evidentemente, haverá de seguir um “modelo” de texto pertencente ao gênero adequado à proposta. Sobre esse aspecto também há necessidade de uma organização que dependerá de orientação do professor no sentido de caracterizar os gêneros previamente para que também esse conhecimento esteja disponível antecipadamente. Um sujeito não terá o mesmo desempenho para organizar um gênero de texto que não conhece do que quando é detentor desse conhecimento.

Para a operação de textualização a participação do professor será de total importância. A escrita revela o que foi organizado na etapa anterior. Em meio a essa produção, revelam-se todas as demais limitações que o aluno possa ter, porque um grande número de habilidades para uso da língua é

colocado em evidência. É hora de o professor ser mediador e consultor para o aluno. Não há porque deixá-lo em dúvida ou permitir que faça algum uso inadequado se ele já houver demonstrado conflito. Por exemplo, se ele pergunta se uma palavra é com “s” ou “z”, se deve ou não colocar vírgula em tal construção, se o verbo pode ou não ficar no singular em tal construção... já apresentou a dúvida pontuada e pensada. Certamente, sua dúvida é fruto de reflexão de conhecimento anterior. Nesse caso, na prática que desenvolvi com os alunos informantes dessa pesquisa, houve a orientação no momento em que perguntaram, durante a escrita do texto.

A ação de observação crítica e de adequação definitiva do texto possui variada nomenclatura como: reestruturação, refeitura, refacção, reescrita.

Embora, entre os profissionais de ensino da língua, a expressão “reestruturação” seja amplamente utilizada para qualquer trabalho que se faça tomando por base os textos produzidos pelos alunos, é necessária uma revisão no emprego dessa nomenclatura. A “reestruturação” é uma atividade coletiva de reflexão sobre a construção que se observa em um texto e as possibilidades de alterá-lo de modo a ficar mais adequado aos seus propósitos. Essa atividade serve para estabelecer comparação entre o texto escrito e reestruturado, por isso, sugere observação da estrutura do texto como um todo, o que envolve as propriedades dos gêneros textuais mais que as adequações de aspectos formais da língua.

Nos casos em que o texto do aluno não responde ao que a proposta pede, foge ao gênero ou ao assunto solicitado, ele precisa construir outro texto, é preciso refazer o texto. Entendo que o processo de refacção corresponde a criar um novo texto. O processo de reescrita supõe fazer ajustes por substituições, cortes e inserção de novos parágrafos porque houve falhas argumentativas. Assim, defendo a idéia de que as atividades realizadas com o texto já produzido pelo aluno ou são de reescrita ou são de refacção.

As orientações aos alunos para a operacionalização da reescrita ou da refacção são feitas pelo professor por meio de estratégias como codificação, autocorreção e/ou auto-avaliação a fim de sinalizar, através de critérios preestabelecidos, como o aluno resolverá as inadequações de seu texto. Essas estratégias auxiliam na avaliação e adequação das questões a serem repensadas e corrigidas tanto no processo de reescrita quanto no de refacção.

Das possibilidades de trabalho com o texto do aluno, fiz uso do que estou considerando como estratégias de orientação para refacção ou reescrita e destaquei a reescrita para o trabalho com os informantes da presente pesquisa. Isso porque partiam de seus próprios textos, conservando-lhes o conteúdo, mas ajustando os aspectos em que houvesse inadequação.

O aspecto textual escolhido para ser analisado nos textos dos informantes desta pesquisa – a referenciação anafórica – implica revisarmos o tipo de atividade reescrita que os alunos desenvolvem para solucionar a questão da repetição de uma mesma expressão referencial. Ao reescreverem os seus textos, os alunos lançam mão da substituição da expressão repetida por uma outra cujo sentido seja equivalente ou tenha alguma ligação estreita de sentido. Para melhor entendermos as possibilidades de substituição, tomemos o que postula Fabre-Cols (2002, p. 59-69).

Em princípio, a autora classifica as substituições em dois tipos: as que modificam o plano da expressão sem afetar o conteúdo; e a comutação que modifica também o conteúdo da expressão. O primeiro tipo corresponde às substituições feitas ao se perceber incorreções formais como as inadequações ortográficas, por exemplo. O segundo tipo, observado pelo viés do emprego de expressões referenciais, pode ser caracterizado de formas diferentes: substituição de um nome por um pronome; substituição de um pronome por um nome; substituição de um nome genérico por um nome que o especifique ou substituição de um nome genérico por um outro nome.

Na análise a seguir, poderemos detectar os procedimentos que os informantes utilizaram para resolver a questão da repetição por outras expressões.

5.2 A REESCRITA DE TEXTO E AS MUDANÇAS DE ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO REFERENCIAL ANAFÓRICA

O que pretendo nessa seção é apresentar considerações acerca da intervenção do professor no aprendizado dos alunos em relação ao processo de referenciação. Essa parte da pesquisa baseia-se na análise das cadeias anafóricas detectadas em uma produção escrita e respectiva reescrita dos alunos informantes. A proposta de produção de texto solicitava que se

utilizasse o texto interativo apresentado em discurso direto e o transpusesse para o discurso indireto, mantendo-se fiel às informações. O que observei na primeira versão produzida pelos discentes foi o uso de cadeias anafóricas caracterizadas por repetição ou de pronomes ou do nome. Depois de minha intervenção, por meio de orientações sobre as várias possibilidades de referenciação como forma de resolver a repetição e criar cadeias em que se usassem outras estratégias que não as que vinham sendo utilizadas, observaram-se alterações. A hipótese era que, com as orientações, os alunos construíssem cadeias referenciais em que a retomada ao referente fosse feita de formas diversas e atendendo às especificidades do texto escrito. No entanto, assim como alguns alunos lançaram mão do que se discutiu e/ou propôs, outros mantiveram os nomes e pronomes, apenas alternando-os. A análise que apresentarei também considerará a alteração do tipo de discurso (discurso direto para indireto) como um dos fatores que interferiu nas escolhas referenciais.

A seguir farei a apresentação do processo de escrita e reescrita de textos com a intenção de apontar a interação presente em todas as fases de orientação, porém, reforço que não há interesse, nessa pesquisa, de analisar a metodologia e, menos ainda, propor uma metodologia. O foco da análise será a alteração das cadeias anafóricas a partir das orientações feitas pelo professor.

5.2.1 A proposta de produção de texto

A proposta de produção de texto³² a seguir foi desenvolvida pelos alunos em sala de aula:

Utilizando o texto abaixo, **transponha-o para o discurso indireto**. Para isso, mantenha-se fiel às informações.

Márcia Goldschmidt usa web com prudência

Em entrevista a *Gente*, a apresentadora do programa *Hora da verdade*, Márcia Goldschmidt falou para que a internet é útil.

Qual a sua opinião sobre a internet?

³²Proposta do 2º concurso vestibular de 2003, da UEPG.

Para mim, internet é utilidade, não é lazer. O grande barato é a praticidade.

Para que usa a web?

Buscar informações e pesquisar. Faço compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas não uso cartão de crédito, faço através de depósito bancário, porque não se sabe direito o destino das coisas que você digita. Ainda não me convenci da segurança. Operações bancárias também não faço, não me sinto tranqüila. Em bate-papo entrei uma vez, tinha de conhecer, achei uma grande bobagem, uma conversa esquisita.

Quais sites acessa mais?

Todos os dias a internet me ajuda com a pauta do meu programa. Entro muito nos Últimas notícias do UOL, no Globo.com e no Babado, que é um vício.

(Adaptado de uma reportagem de Marina Monzillo para a revista *ISTOÉ Gente*, edição de 30/9/2002)

Depois de ler a proposta, cada aluno produziu o seu texto sem que houvesse comentários orais nem do professor e nem deles. Ou seja, de acordo com o que interpretassem, resolveriam a questão. Isso é importante de ser destacado visto que foi a única fase em que não houve intervenção do professor, justamente para que se obtivesse os textos como eles sozinhos produziram.

5.2.2 Reflexão sobre a proposta e sobre o que se produziu: estratégia de orientação para a reescrita de texto

Numa outra aula, analisamos oralmente o texto da proposta, primeiramente, destacando como a palavra “Márcia” aparecia e era mantida no texto. Para isso utilizei a marcação apresentada a seguir:

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a *Gente*, a apresentadora[2] do programa *Hora da verdade*, Márcia Goldschmidt[3] falou para que a internet é útil.

Qual a sua[4] opinião sobre a internet?

Para mim[5], internet é utilidade, não é lazer. O grande barato é a praticidade.

Para que Øusa[6] a web?

Buscar informações e pesquisar. ØFaço[7] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas não Øuso[8] cartão de crédito, Øfaço[9] através de depósito bancário, porque não se sabe direito o destino das coisas que você digita. Ainda não me[10] convenci da segurança. Operações bancárias também não

Øfaço[11], não me[12] sinto tranqüila. Em bate-papo Øentrei[13] uma vez, Øtinha[14] de conhecer, Øachei[15] uma grande bobagem, uma conversa esquisita.

Quais sites Øacessa[16] mais?

Todos os dias a internet me[17] ajuda com a pauta do meu[18] programa. ØEntro[19] muito nos Últimas notícias do UOL, no Globo. com e no Babado, que é um vício.

(Adaptado de uma reportagem de Marina Monzillo para a revista *ISTOÉ Gente*, edição de 30/9/2002)

A cadeia criada no decorrer do texto é a seguinte:

- [1]Márcia Goldschmidt
- [2]a apresentadora do programa *Hora da verdade*
- [3]Márcia Goldschmidt
- [4]sua
- [5]mim
- [6]Øusa
- [7]ØFaço
- [8]Øuso
- [9]Øfaço
- [10]me
- [11]Øfaço
- [12]me
- [13]Øentrei
- [14]Ø tinha de conhecer
- [15]Øachei
- [16]Øacessa
- [17]me
- [18]meu
- [19]ØEntro

O que busquei destacar foi o fato de não haver repetições das expressões utilizadas na retomada do referente introduzido pelo nome próprio Márcia Goldschmidt³³, por ser um texto relativamente pequeno e por haver uma interação entre os interlocutores que permitiu resolver a retomada sem prejuízo, por meio da desinência verbal. Importante destacar que entre [4] e [19], nesse texto da revista, não há uma cadeia anafórica, mas uma seqüência garantida por expressões dêiticas. Nessa análise, também chamei a atenção

³³ Quando trabalhei com os alunos, não utilizei a nomenclatura dos termos como apresentarei aqui. Por exemplo, para as expressões referenciais utilizei “palavras que se referem ao mesmo ser” as quais poderiam ser, também, pronomes. Mais adiante, quando destaco as conclusões a que chegaram os alunos, entenda-se que analiso do ponto de vista da teoria, mas os alunos não fizeram uso dessa nomenclatura. É *mister* destacar que os conhecimentos de lingüística têm que ser adaptados ao ensino e isso inclui as escolhas lexicais.

para os tempos verbais utilizados: o presente do indicativo na quase totalidade do texto: usa[6]; Faço[7], uso[8], faço[9], faço[11], acessa[16], Entro[19] ; e apenas um turno de fala no perfeito entrei[13], tinha de conhecer[14] e achei[15].

Considerando que, ao transporem o texto para o discurso indireto, precisariam fazer referência à “Márcia”, passei a refletir com os alunos sobre as possibilidades de expressões lingüísticas para identificar “Márcia” e arrolamos as seguintes: Márcia Goldschmidt, ela, a apresentadora, a entrevistada, e as marcas zero. Quando falei sobre a marca zero, destaquei a necessidade de que ela fosse usada como recurso para que não houvesse repetição, mas considerando a manutenção do significado do referente.

Após a reflexão a respeito da construção da cadeia anafórica apresentada no texto-base e dos tempos verbais utilizados no discurso direto, expus aos alunos o seguinte quadro comparativo das cadeias anafóricas construídas nos textos de quatro alunos, que foram escolhidas por serem bons exemplos do que se queria observar (as diferentes cadeias anafóricas produzidas pelos alunos em relação ao texto da revista e as diferenças dos usos dos tempos verbais):

Quadro comparativo – primeira versão³⁴

Texto-base	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt
*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>
*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt
[4]sua	[4]ela	[4]Márcia	[4]dela	
[5]mim	[5]ela	[5]ela	[5]a apresentadora [6]ela	[4]ela
[6]Øusa	[6]ela [7]ela	[6]a entrevistadora	[7]ela [8]ela	
[7]ØFaço	[8]Øfalou [9]Øfaz	[7]ela	[9]Øfaz	
[8]Øuso	[10]Øusa		[10]Øusa	[5]Øusa
[9]Øfaço	[11]Øfaz		[11]Øfaz	[6]Øfaz [7]Øsabe [8]Ødigita
[10]me	[12]ela [13]se [14]Ødisse	[8]se	[12]se	[9]ela [10]se

³⁴Os asteriscos correspondem aos itens textuais, em relação ao texto-base, que permaneceram inalterados nos textos dos alunos.

[11]Øfaço	[15]Øfaz	[9]ela	[13]ela	[11]Øfaz
[12]me	[16]se		[14]se	
[13]Øentrei	[17]Øentrou	[10]ela [11]Øentrou	[15]Øentrou	[12]ela
[14]Øtinha de conhecer			[16]Øtinha que conhecer	
[15]Øachei	[18]Øachou	[12]Øachou	[17]Øachou	[13]Øachou
[16]Øacessa	[19]ela [20]ela	[13]ela	[18]ela [19]ela	[14]ela
[17]me	[21]a		[20]a	
[18]meu	[22]seu			
[19]ØEntro	[23]ela		[21]Øentra	[15]Øentra
	[24]seu			

Esse quadro foi elaborado por mim. Observe-se que, na horizontal, há a relação entre o que o texto da proposta trazia e como foi alterado e/ou mantido nas versões produzidas pelos alunos.

Os textos cujas cadeias anafóricas estão destacadas no quadro acima foram lidos em sala e as cadeias foram observadas com a intenção de fazê-los constatar que a preferência de retomada se deu por pronominalização ou marca zero. Retomei as possibilidades destacadas no início daquele encontro/aula frisando que cada expressão referencial deveria ser pensada em “lugares do texto”. Esses “lugares” seriam determinados pelos significados que os rodeiam. Por exemplo: as expressões “entrevistada” e “apresentadora” não são adequadas em qualquer posição no texto – referimo-nos à Márcia como “entrevistadora” no início do texto por causa do nome do programa que apresenta e de sua principal ação ao apresentá-lo, ou no final do texto porque a ação da apresentadora é buscar informação para o seu programa. Já os pronomes servem como coringa em qualquer lugar do texto visto que, como anafóricos, têm a propriedade de ancorar-se na expressão referencial anterior.

Com essa reflexão, o objetivo foi incentivar os alunos a utilizarem variadas estratégias, porque se pode detectar pelo quadro e em outras produções deles que o mais comum nas produções escolares é a anáfora com retomada cuja operação de significado é mais comum e também mais simples, pois se faz por meio da repetição do nome ou por sua substituição por pronomes. Quando se recategoriza um referente, faz-se uma operação mais sofisticada usando-se hiperônimo, expressão definida, nome genérico ou pronomes. Há, ainda, anáforas sem retomada, nesse caso, o que se faz não é retomar o referente, mas ativar novos referentes com ancoragem no próprio texto.

Depois da reflexão, os alunos retomaram cada um seu próprio texto e o reescreveram.

5.2.3 Questões lingüísticas sobre as relações anafóricas

É claro que, para o professor ser capaz de fazer uma orientação como a que acabei de apresentar, é necessário que tenha o conhecimento de um aporte teórico que sustente suas ações. Não é o caso de utilizar, com seus alunos, os mesmos termos usados na lingüística, mas de uma transposição dos conhecimentos teóricos para a prática. Pensando nessa questão, passarei a analisar os textos selecionados para este estudo sob o ponto de vista de um viés da lingüística textual, especificamente sobre a progressão referencial a qual “diz respeito à introdução, preservação, continuidade, identificação, retomada, etc. de referentes textuais, tidas como estratégias de designação de referentes.” (KOCH e MARCUSCHI, 1998, p.170). Um referente é apresentado, no texto, e depois reaparece por meio de várias estratégias que garantem a sua permanência de maneira progressiva. Os referentes são instituídos no discurso por expressões nominais ou pronomes e têm por objetivo indicar ao destinatário como esses referentes devem ser identificados e interpretados.

As expressões referenciais estabelecem o jogo entre as informações conhecidas pelo interlocutor e as novas. Dessa maneira, o já dito no texto e/ou o conhecimento compartilhado do interlocutor dão ancoragem para a construção do sentido dos novos referentes que vão sendo introduzidos no discurso. Nesse ponto, retomamos o que postulam Mondada e Dubois (1995) ao afirmarem que referir não é etiquetar o que já está designado, mas sim uma atividade construída no discurso.

“Apresentadora”, por exemplo, só pode ser entendida como expressão indicativa de “Márcia Goldschmidt” pelo desenrolar do texto, porque houve, no primeiro parágrafo do texto da revista, a informação de que ela é a apresentadora do programa *Hora da verdade*.

No texto da revista, há a introdução do referente “Márcia Goldschmidt”, que é retomado pelo acréscimo de informações que o particularizam por meio da expressão definida – “a apresentadora do programa *Hora da verdade*” – e

por isso há uma recategorização; é o que Cavalcante classifica como anáfora correferencial recategorizadora por expressão definida. Em seguida, há repetição da expressão “Márcia Goldschmidt”³⁵. Uma vez constituído o referente, para que não haja repetição, pode-se lançar mão de outras estratégias para se garantir que ele se mantenha no texto.

Nos textos produzidos pelos alunos – discurso indireto – a cadeia anafórica foi formulada a partir da substituição dos turnos de fala da revista “Gente” e de “Márcia Goldschmidt”, e, para isso, o nome foi substituído por pronome ou marca Ø (zero).

Observemos os textos:

Texto 1

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Perguntamos a ela[4] sobre a internet e ela[5] nos respondeu que a internet é utilidade, não é lazer. E que o grande barato é a praticidade.

Então perguntamos para que ela[6] usa a web, e ela[7] nos disse que era para buscar informações e fazer pesquisas. Nos Øfalou[8] que Øfaz[9] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagens, e não Øusa[10] cartão de créditos, Øfaz[11] depósito bancário, pois não se sabe o destino das coisas que você digita. Ela[12] ainda não se[13] convenceu da segurança, nos Ødisse[14]. Também não Øfaz[15] operações bancárias, pois não se[16] sente tranqüila. Entrou[17] apenas uma vez em sala de bate papos, para conhecer, e Øachou[18] uma grande bobagem, com conversas esquisitas.

Então para concluir nossa reportagem, fizemos uma última pergunta, que sites ela[19] acessa mais. E ela[20] voltou a nos responder que todos os dias a internet ajuda-a[21] com a pauta de seu[22] programa.

Ela[23] entra muito nas últimas notícias do UOL, no globo.com e no babado.com, que é seu[24] vício.

No texto 1, há o pronome “ela” em [4], [5], [6], [7], [12], [19], [20] e [23]. Foram oito ocorrências, sendo algumas repetidas seguidamente como em [4], [5], [6] e [7] e em [19] e [20]. Houve a ocorrência de outros pronomes: “se” em [13] e [16]; “a” em [21] “seu” em [22] e [24]. A outra estratégia utilizada pelo aluno foi a elipse que ocorreu em [8], [9], [10], [11], [14], [15], [17] e [18].

³⁵ O aposto não é classificado como anáfora, mas, nessa prática pedagógica, ele faz parte da cadeia porque, no levantamento das expressões que são entendidas como “Márcia” **feita pelos alunos**, o foco não foi a questão teórica da referenciação anafórica apresentada pela lingüística textual.

Texto 2

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Na opinião de Márcia[4] a internet é utilidade, não é lazer, o grande barato, para ela[5], é a praticidade; a entrevistadora[6] usa a internet para pesquisar, buscar informações, fazer compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem; porém sem usar cartão de crédito, porque ela[7] não se[8] sente segura; ela[9] também não realiza operações bancárias, pelo mesmo motivo, ela[10] conta que certa vez Øentrou[11] em uma sala de bate-papo, porém Øachou[12] a conversa esquisita.

Ela[13] acessa com frequência as últimas notícias do UOL, os sites da globo.com e babado.com.

No texto 2, o pronome “ela” é utilizado em [5], [7], [9], [10] e [13], porém, há repetição somente em [9] e [10]. Houve a ocorrência do pronome “se” em [8]. A outra estratégia utilizada pelo aluno foi a elipse que ocorreu em [11] e [12]. Nesse texto, houve o uso da anáfora correferencial recategorizadora – “a entrevistadora” em [6] – cuja característica é acrescentar informações e particularizar o referente.

Texto 3

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a “Gente”, a apresentadora[2] do programa “Hora da Verdade” , Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

A primeira pergunta foi a de qual era a opinião dela[4] sobre a internet, na qual a apresentadora[5] respondeu que para ela[6], internet é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é a praticidade.

Outra pergunta era para que ela[7] usava a web, e ela[8] disse que era para buscar informações e pesquisar, que Øfaz[9] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas que não Øusa[10] cartão de credito, Øfaz[11] através de depósito bancário, porque não se sabe direito o destino das coisas que você digita. Ainda não se[12] convenceu da segurança. Operações bancárias ela[13] também não faz, não se[14] sente tranquila. Em bate-papo Øentrou[15] uma vez, Øtinha[16] que conhecer, Øachou[17] uma grande bobagem, uma conversa esquisita.

A pergunta seguinte era sobre quais eram os sites que ela[18] acessava mais. Ela[19] respondeu que todos os dias a internet a[20] ajudava com a pauta do programa. ØEntra[21] muito nas últimas notícias do UOL, no Globo.com e no Babado.com, que é um vício.

No texto 3, há o pronome “ela” em [6], [7], [8], [13], [18] e [19]. Foram seis ocorrências, sendo algumas repetidas seguidamente como em [6], [7], [8] e [18], [19]. Houve a ocorrência de outros pronomes: “se” em [12] e [14]; “a” em [20] e “dela” em [4]. A outra estratégia utilizada pelo aluno foi a elipse que ocorreu em [9], [10], [11], [15], [16], [17] e [21].

Texto 4

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade Márcia Goldschmidt[3] falou que para ela, a internet, é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é praticidade.

Ela[4] usa a web para buscar informações, pesquisar, comprar vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas não ~~Ø~~usa[5] o cartão de crédito, ~~Ø~~faz[6] através de depósito bancário, pois não ~~Ø~~sabe[7] ao certo o destino das coisas que ~~Ø~~digita[8]. Ela[9] ainda não se[10] convenceu da segurança e por isso também não ~~Ø~~faz[11] operações bancárias. Ela[12] entrou em bate-papo uma vez, mas ~~Ø~~achou[13] uma grande bobagem.

Os sites que ela[14] mais acessa são: Últimas notícias da UOL, Globo com e também ~~Ø~~entra[15] no Babado.com que é um vício.

No texto 4, o pronome “ela” é utilizado em [4], [9], [12] e [14]. Esse aluno fez uso também do pronome “se” em [10]. A outra estratégia utilizada por ele foi a elipse que ocorreu em [5], [6], [7], [8], [11], [13] e [15].

Nos quatro textos, as estratégias mais utilizadas foram as anáforas com retomada por pronome ou por elipse.

Tomando por base as reflexões acerca das construções das cadeias anafóricas e suas implicações feitas sob orientação do professor, os alunos fizeram modificações em seus textos. Observemos³⁶:

Texto reescrito 1

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Perguntamos a ela[4] a sua[5] opinião sobre a internet e **a apresentadora**[6] nos respondeu que a internet é utilidade, não é lazer. E que o grande barato é a praticidade.

Então perguntamos para que ela[7] usa a web, e **a entrevistada**[8] nos disse que era para buscar informações e fazer pesquisas. Nos ~~Ø~~falou[9] que ~~Ø~~faz[10] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagens, e não ~~Ø~~usa[11] cartão de créditos, ~~Ø~~faz[12] depósito bancário, pois não se sabe o destino das coisas que você digita. **Márcia**[13] ainda não se[14] convenceu da segurança, nos ~~Ø~~disse[15]. Também não ~~Ø~~faz[16] operações bancárias, pois não se[17] sente tranquila. ~~Ø~~Entrou[18] apenas uma vez em sala de bate papos, para conhecer, e ~~Ø~~achou[19] uma grande bobagem, com conversas esquisitas.

³⁷Para concluir nossa reportagem, fizemos uma última pergunta, que sites ela[20] acessa mais. **A apresentadora**[21] respondeu que todos os dias a internet

³⁶ Nas transcrições dos textos reescritos, o que está em negrito na cadeia anafórica consiste no que foi alterado em relação à primeira versão e o que está sublinhado identifica as demais alterações que não constavam na primeira versão.

³⁷ Onde há apenas linha, houve supressão de parte do texto da primeira versão.

ajuda-a[22] com a pauta de seu[23] programa. **Márcia**[24] entra muito nas últimas notícias do UOL, no globo.com e no babado.com, que é seu[25] vício.

Texto-base	Texto 1	Texto1 reescrito
*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt
*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa Hora da verdade
*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt
[4]sua	[4]ela	[4]ela
[5]mim	[5]ela	[5]sua
[6]Øusa	[6]ela [7]ela	[6]a apresentadora [7]ela [8]a entrevistada [9]Øfalou
[7]ØFaço	[8]Øfalou [9]Øfaz	[10]Øfaz
[8]Øuso	[10]Øusa	[11]Øusa
[9]Øfaço	[11]Øfaz	[12]Øfaz
[10]me	[12]ela [13]se [14]Ødisse	[13]Márcia [14]se [15]Ødisse
[11]Øfaço	[15]Øfaz	[16]Øfaz
[12]me	[16]se	[17]se
[13]Øentrei	[17]Øentrou	[18]Øentrou
[14]Øtinha de conhecer		
[15]Øachei	[18]Øachou	[19]Øachou
[16]Øacessa	[19]ela [20]ela	[20]ela [21]a apresentadora
[17]me	[21]a	[22]a
[18]meu	[22]seu	[23]seu
[19]ØEntro	[23]ela	[24]Márcia
	[24]seu	[25] seu

No texto 1 reescrito, a repetição do pronome “ela” foi resolvida por meio da substituição pelas expressões [6] e [21] “a apresentadora” e [8] “a entrevistada”, as quais acrescentam informações e particularizam o referente. Essas expressões referenciais são classificadas por Cavalcante (2003) como anáforas correferenciais recategorizadoras. Ainda para resolver a mesma questão, em [5], trocou “ela” pelo pronome “sua”. Nesse texto, pode-se observar a escolha de expressões referenciais não utilizadas na primeira versão. Em [13] e [24], com “Márcia”, há anáfora correferencial co-significativa pela reiteração dos termos. Nesse caso, o aluno manteve a extensão da cadeia e acrescentou expressões anafóricas de que não havia feito uso na primeira versão. Pode-se observar que houve a preocupação de não incorrer em

repetição, como fica claro em [23] e [24]: na versão reescrita precisou inserir “Márcia” [24] porque usou “seu” [23] para substituir “ela”; caso não fizesse isso, mudaria a repetição consecutiva do pronome “ela” para o pronome “seu”.

Texto reescrito 2

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa “Hora da verdade”, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Na opinião de Márcia[4] a internet é utilidade, não é lazer, o grande barato, para ela[5], é a praticidade; **a apresentadora**[6] usa a **rede** para pesquisar, buscar informações, fazer compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem; porém sem usar cartão de crédito, por não se[7] sentir segura; **a entrevistada**[8] também não realiza operações bancárias, pelo mesmo motivo. **A apresentadora**[9] conta que certa vez Øentrou[10] em uma sala de bate-papo, porém Øachou[11] a conversa esquisita.

Márcia[12] acessa com freqüência as últimas notícias do UOL, os sites da globo.com e babado.com.

Texto-base	Texto 2	Texto reescrito 2
*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt
*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>
*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt
[4] <i>sua</i>	[4]Márcia	[4]Márcia
[5]mim	[5]ela	[5]ela
[6]Øusa	[6]a entrevistadora	[6] a apresentadora
[7]ØFaço	[7]ela	
[8]Øuso		
[9]Øfaço		
[10]me	[8]se	[7] se
[11]Øfaço	[9]ela	[8] a entrevistada
[12]me		
[13]Øentrei	[10]ela [11]Øentrou	[9] A apresentadora [10]Øentrou
[14]Øtinha de conhecer		
[15]Øachei	[12]Øachou	[11]Øachou
[16]Øacessa	[13]ela	[12] Márcia
[17]me		
[18]meu		
[19]ØEntro		

O texto 2 reescrito demonstra a intenção de substituir os pronomes embora houvesse, no texto de primeira versão, a repetição consecutiva somente em [9] e [10]. Em [7] o pronome “ela” foi suprimido; em [9] foi substituído por “a entrevistada” e em [10] foi substituído por “A apresentadora” – ambas anáforas correferenciais recategorizadoras – e em [13] foi substituído por “Márcia”. Na segunda versão, manteve-se o pronome “ela” apenas em [5].

Texto reescrito 3

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a “Gente”, a apresentadora[2] do programa “Hora da Verdade”, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

A primeira pergunta foi a de qual era a opinião dela[4] sobre a internet, em que a apresentadora[5] respondeu que _____ a internet é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é a praticidade.

Outro questionamento era para que ela[6] usava a web, **a entrevistada**[7] disse que era para buscar informações e pesquisar, que Øfaz[8] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas que não Øusa[9] cartão de crédito, Øfaz[10] através de depósito bancário, porque não se sabe direito o destino das coisas que você digita. Ainda não se[11] convenceu da segurança. Operações bancárias _____ também não Øfaz[12], não se[13] sente segura. Em bate-papo Øentrou[14] uma vez, Øtinha[15] que conhecer, Øachou[16] uma grande bobagem, uma conversa esquisita.

A pergunta seguinte era sobre quais eram os sites que _____ Øacessava[17] mais. Ela[18] respondeu que todos os dias a internet a[19] ajudava com a pauta do programa. ØEntra[20] muito nas últimas notícias do UOL, no Globo.com e no Babado.com, que é um vício.

Texto-base	Texto 3	Texto reescrito3
*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt
*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>
*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt
[4]sua	[4]dela	[4]dela
[5]mim	[5]a apresentadora [6]ela	[5]a apresentadora
[6]Øusa	[7]ela [8]ela	[6]ela [7] a entrevistada
[7]ØFaço	[9]Øfaz	[8]Øfaz
[8]Øuso	[10]Øusa	[9]Øusa
[9]Øfaço	[11]Øfaz	[10]Øfaz
[10]me	[12]se	[11]se
[11]Øfaço	[13]ela	[12]Øfaz
[12]me	[14]se	[13]se
[13]Øentrei	[15]Øentrou	[14]Øentrou
[14]Øtinha de conhecer	[16]Øtinha que conhecer	[15]Øtinha que conhecer
[15]Øachei	[17]Øachou	[16]Øachou
[16]Øacessa	[18]ela [19]ela	[17]Øacessava [18]ela
[17]me	[20]a	[19]a
[18]meu		
[19]ØEntro	[21]Øentra	[20]Øentra

O texto reescrito 3 teve a repetição do pronome “ela” em [6], [7] e [8] resolvida pela supressão do pronome em [6] do texto da primeira versão e pela substituição do pronome pela expressão “a entrevistada” em [7]. A repetição do pronome “ela” também foi solucionado pela elipse em [12] e [17].

Texto reescrito 4

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente a apresentadora[2] do programa Hora da verdade Márcia Goldschmidt[3] falou que, para ela, a internet é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é praticidade.

Goldschmidt[4] usa a web para buscar informações, pesquisar, comprar vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas não ~~Ø~~usa[5] o cartão de crédito, ~~Ø~~faz[6] através de depósito bancário, pois não ~~Ø~~sabe[7] ao certo o destino das coisas que ~~Ø~~digita[8]. **Márcia**[9] ainda não se[10] convenceu da segurança e por isso também não ~~Ø~~faz[11] operações bancárias. Ela[12] entrou em bate-papo uma vez, mas ~~Ø~~achou[13] uma grande bobagem.

Estão entre os sites que **a apresentadora**[14] mais acessa as Últimas notícias da UOL, Globo. com e também ~~Ø~~entra[15] no Babado.com, que é um vício

Texto-base	Texto 4	Texto reescrito 4
*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt
*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>
*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt
[4]sua		
[5]mim	[4]ela	[4] Goldschmidt
[6] Ø usa		
[7] Ø Faço		
[8] Ø uso	[5] Ø usa	[5] Ø usa
[9] Ø faço	[6] Ø faz [7] Ø sabe [8] Ø digita	[6] Ø faz [7] Ø sabe [8] Ø digita
[10]me	[9]ela [10]se	[9] Márcia [10]se
[11] Ø faço	[11] Ø faz	[11] Ø faz
[12]me		
[13] Ø entrei	[12]ela	[12]ela
[14] Ø tinha de conhecer		
[15] Ø achei	[13] Ø achou	[13] Ø achou
[16] Ø acessa	[14] Ø acessa	[14] a apresentadora
[17]me		
[18]meu		
[19] Ø Entro	[15] Ø entra	[15] Ø entra

O texto 4 não apresentava nenhuma repetição, mas o aluno fez algumas alterações no texto reescrito, incluindo as expressões “Goldschmidt” em [4], “Márcia” em [9] e “a apresentadora” em [14].

Entre os textos reescritos e os textos produzidos na primeira versão a diferença maior está na inclusão das expressões lexicais “apresentadora”, “entrevistada” e “Goldschmidt”, além da reorganização de modo a não haver repetição; garantindo, porém, que o referente fosse mantido na sequência da cadeia anafórica que se construiu nos textos.

5.2.4 Reflexão sobre os resultados

Num terceiro encontro/aula, apresentou-se aos alunos o quadro comparativo entre as produções reescritas:

Quadro comparativo dos textos reescritos³⁸

Texto-base	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt	*[1]Márcia Goldschmidt
*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>	*[2]a apresentadora do programa <i>Hora da verdade</i>
*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt	*[3]Márcia Goldschmidt
[4]sua	[4]ela	[4]Márcia	[4]dela	
[5]mim	[5]sua	[5]ela	[5]a apresentadora	[4] Goldschmidt
[6]Øusa	[6]a apresentadora [7]ela [8]a entrevistada [9]Øfalou	[6]a apresentadora	[6]ela [7]a entrevistada	
[7]ØFaço	[10]Øfaz		[8]Øfaz	
[8]Øuso	[11]Øusa		[9]Øusa	[5]Øusa
[9]Øfaço	[12]Øfaz		[10]Øfaz	[6]Øfaz [7]Øsabe [8]Ødigita
[10]me	[13] Márcia [14]se [15]Ødisse	[7]se	[11]se	[9] Márcia [10]se
[11]Øfaço	[16]Øfaz	[8]a entrevistada	[12]Øfaz	[11]Øfaz
[12]me	[17]se		[13]se	

³⁸ Como já destaquei em nota anterior, o que está em negrito nas cadeias anafóricas foi o que os alunos alteraram em relação à primeira versão. Essas marcas também foram utilizadas nas transcrições dos textos reescritos.

[13]Øentrei	[18]Øentrou	[9]A apresentadora [10]Øentrou	[14]Øentrou	[12]ela
[14]Øtinha de conhecer			[15]Øtinha que conhecer	
[15]Øachei	[19]Øachou	[11]Øachou	[16]Øachou	[13]Øachou
[16]Øacessa	[20]ela [21]A apresentadora	[12]Márcia	[17]Øacessava [18]ela	[14]a apresentadora
[17]me	[22]a		[19]a	
[18]meu	[23]seu			
[19]ØEntro	[24]Márcia		[20]Øentra	[15]Øentra
	[25]seu			

Nesse terceiro momento de reflexão, passou-se a observar o que cada aluno considerou dos aspectos que se tinha discutido. Para isso, foram projetados os dois quadros, o da primeira versão e o da versão reescrita, para que eles os comparassem. Em seguida, dividida em equipes, a turma recebeu um dos textos (primeira versão e versão reescrita) com o seu respectivo quadro comparativo para fazer análise e observações a respeito das estratégias utilizadas para resolver o que se constatou na primeira versão. O material que receberam para análise foi feito em transparência. Após discussão, cada grupo pronunciou-se oralmente.

Ao apresentarem suas considerações, os grupos destacaram que os verbos dos seus textos passaram a ser em terceira pessoa e que isso possibilitou o uso de novas expressões para designar “Márcia”. Comentaram ainda que um motivo que limitou a possibilidade de usarem expressões referenciais diferentes das que foram apresentadas foi o que pedia a proposta: “mantenha-se fiel às informações”. Esse comando impossibilitou a criação de novos anafóricos que pudessem expressar sua opinião sobre a apresentadora. Outro aspecto interessante que os alunos destacaram foi a diferença de tamanho das cadeias anafóricas especialmente entre os textos 1 e 2. O motivo foi o tempo verbal utilizado. No texto 1, houve a necessidade do aparecimento do anafórico porque se usou mais o tempo pretérito e, no texto 2, o aluno faz mais uso dos verbos no infinitivo. Portanto, no caso desse tipo de produção textual (transposição de discurso direto para indireto), a escolha do tempo verbal interfere na construção das cadeias anafóricas.

5.2.5 As relações anafóricas preferenciais

Embora os dois textos abordem o mesmo assunto, a ação da linguagem tem pontos de partida diferentes. No texto em discurso direto, há a implicação do sujeito no texto, há conjunção entre o momento da produção e o momento da ação. É o que caracteriza o discurso interativo da ordem do expor proposto por Bronckart. (1999, p. 158). Já no texto em discurso indireto, embora tenha uma implicação do sujeito na relação momento da ação X momento da produção, nesse gênero textual, há uma disjunção entre esses dois momentos. É o que caracteriza o relato interativo da ordem do narrar, também proposto por Bronckart. (1999, p. 162).

Essa caracterização dos dois textos ajuda a entender as circunstâncias de uso dos verbos e as possibilidades de construção de cadeias anafóricas distintas para cada gênero.

A questão do emprego do gênero, nesse trabalho, embora não tenha sido foco de atenção, acaba tendo uma importância inegável. Para a análise que fizemos desse grupo de textos, tomamos apenas a teoria proposta por Bronckart porque uma das estratégias usadas por esse autor é, a partir dos usos dos tempos verbais, caracterizar os gêneros textuais. Isso foi relevante para diferenciarmos os dois textos: o da revista (discurso interativo da ordem do expor) e os produzidos pelos alunos (relato interativo da ordem do narrar).

No entanto, o estudo dos gêneros na escola deve ir além da apresentação de modelos. Por exemplo, a respeito das produções que vimos analisando, é preciso pensar sobre elas como uma relação entre texto informativo de revista e texto de aluno como um “tipo escolar”. Esse “tipo escolar” de texto parece ser desprovido das características funcionais que os textos têm no mundo. Por isso, há muitas outras questões que envolvem um estudo com esse enfoque, uma delas é o fato de o texto ser produzido em situação escolar.

Essa pequena mostra de atividade desenvolvida com alunos de ensino médio teve por objetivo compartilhar uma ação que se pretendeu fosse uma promoção de atividade reflexiva sobre a composição textual em classe como um processo. Estudo comparativo como o apresentado aqui, auxilia na orientação de atividades escolares que tenham por objetivo uma melhor

elaboração da coesão textual pelas escolhas de cadeias anafóricas que demarquem a intencionalidade de quem produz um texto.

Embora esta pesquisa não tenha como característica ser quantitativa, utilizarei quadros comparativos dos textos e as escolhas lexicais que compõem as cadeias anafóricas analisadas para auxiliar a visualização das preferências:

Textos escritos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	TOTAL
Expressão pronominal	13	6	10	5	34
Elipse	8	2	7	7	24
Expressão nominal	2	3	2	2	9
Expressão definida	1	2	2	1	6

Textos reescritos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	TOTAL
Elipse	8	2	9	7	26
Expressão pronominal	9	2	7	2	20
Expressão nominal	4	4	2	4	14
Expressão definida	4	4	2	2	12

Como se pode observar, no primeiro grupo de textos analisados, a preferência foi pelo emprego da expressão nominal (34 ocorrências). Os mesmos textos reescritos passam a ter a elipse (26 ocorrências) como a estratégia preferencial.

Quanto ao **critério 1** estabelecido para análise dos dados (quadro 3), nos textos 1, 2, 3, 4 e os respectivos textos reescritos analisados, a preferência foi o emprego da forma gramatical livre expressa pelo pronome pessoal “ela”. Isso aconteceu especialmente na primeira versão dos textos 1 e 3. No entanto, também foi a estratégia que mais sofreu modificações na versão reescrita em que o pronome foi substituído por elipse ou por uma expressão lexical. Na versão reescrita houve substituições de pronomes por expressões lexicais, mas a estratégia mais usada foi a elipse.

Quanto ao **critério 2**, foi ponto comum entre os dois textos a preferência pelo uso de anáfora com retomada total. A expressão “Márcia” é retomada pela

expressão pronominal “ela”, pelas expressões definidas “a apresentadora” e “a entrevistada”, pela expressão nominal “Márcia” ou por “Ø”.

Quanto ao **critério 3**, é preciso considerar que o texto produzido pelos alunos tem características de gênero narrativo da modalidade escrita. Segundo o que se pode observar, é possível afirmar que a elipse, em textos de gênero narrativo produzido em situação escolar é uma estratégia preferencial seguida do emprego da anáfora pronominal.

5.3 ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS POR UM MESMO INFORMANTE

Embora estejamos considerando o processo da produção de texto como um todo, nesta seção, voltaremos o olhar apenas para o texto já produzido objetivando observar as cadeias anafóricas e suas variações em gêneros diferentes produzidos por um mesmo informante ao longo do ensino médio. Os 5 (cinco) textos escritos que serão analisados são os do ANEXO IV. Desses textos, 2 (dois) foram elaborados em aula de produção de texto, no primeiro ano (TEXTO 5 e 6); 1(um) em aula de filosofia, no segundo ano (TEXTO 7); 1(um) em aula de literatura, no segundo ano (TEXTO 8); e 1(uma) em aula de princípios tecnológicos, matéria optativa do terceiro ano (TEXTO 9).

O texto 5 é um texto do gênero narrativo baseado em seqüência de imagens.

TEXTO 5

Triste coincidência

Seu João, em suas caminhadas, sempre passava por **uma fábrica**[1], **a qual**[2] poluía muito o ar com a fumaça[3] que liberava.

Como já *Øestava* em idade avançada e *sua* saúde já não era muito boa, *seu João* começou a não sentir-se muito bem por causa da fumaça misturada com o ar[4] que *e/e* respirava, e *Øresolveu* procurar um médico.

O médico fez vários exames e detectou a causa daquele mal-estar: o problema era realmente a fumaça vinda da fábrica[5]. Então o médico *lhe* receitou um remédio[6], à fim de que se amenizassem os sintomas.

Quando *seu João* foi comprar o remédio[7] receitado pelo médico, teve uma surpresa: **a fábrica que poluía o ar**[8] e que foi a causa de *seu* mal-estar, era **a mesma fábrica**[9] que produziu o medicamento[10] de que *e/e* necessitava para curar-se.

Do texto 5, analisarei três cadeias anafóricas cujos referentes são: **uma fábrica**[1], a fumaça[3], um remédio[6].

A cadeia do referente **uma fábrica**[1] é **a qual**[2], **a fábrica que poluía o ar**[8], **a mesma fábrica**[9]. Nessa cadeia há retomada total em todas as expressões que são apresentadas respectivamente sob forma remissiva gramatical livre expressa por pronome [2], formas remissivas lexicais [8] e [9].

A cadeia do referente a fumaça[3] é fumaça misturada com o ar[4], a fumaça vinda da fábrica[5]. Há duas expressões lexicais [4] e [5] que fazem retomada da expressão [3].

A cadeia do referente um remédio[6] é o remédio[7], o medicamento[10]. Nesse caso, há duas expressões lexicais: [7] por repetição e [10] por sinônimo, que retomam [6]. Nesse texto de gênero narrativo, nas cadeias analisadas a preferência foi a retomada por expressões lexicais, e não houve emprego de anáforas pronominais. Isso contraria o que afirmei na análise dos textos também narrativos da primeira seção deste capítulo. Isto é, nem todo texto de gênero narrativo tem predominância de emprego de anáforas pronominais e nem tampouco emprego de elipse. No entanto, é relevante se observar que as cadeias que foram destacadas no texto 5 não se referem ao personagem da narrativa. Se destacarmos a cadeia do referente *Seu João*, a caracterização é outra porque, nesse caso, há retomadas feitas por repetição (*Seu João*), por elipse (Ø) ou por pronome (*seu, sua, ele, se, lhe*). Logo, a opção por emprego do pronome e da elipse não se justifica apenas pelo gênero a que o texto pertence, mas também pela característica de o referente ser animado ou inanimado conforme pesquisa apresentada por Costa (2000). Os referentes animados, como *seu João*, originam cadeias com emprego de elipse, anáforas pronominais e repetição lexical. Já os referentes inanimados como **fábrica**, fumaça e “remédio” tendem a ter cadeias anafóricas formadas por expressões referenciais lexicais.

O texto 6 é do gênero de texto argumentativo baseado em leitura de texto de revista.

TEXTO 6

Um invasor no corpo[1]

O HPV[2] é uma epidemia invisível que ataca homens e mulheres[3] de maneira distinta. Nos homens **o vírus**[4] é geralmente eliminado pelo próprio organismo ou **se**[5] mantém adormecido. Nas mulheres[6] **Ø**pode[7] fazer estragos mais sérios[8]. **Ele**[9] é responsável por 96,5% dos casos de câncer de colo de útero, que é a segunda causa de óbitos entre as brasileiras.

Em quantidades menores, **o HPV**[10] também detona carcinomas em locais como a vagina, vulva, canal anal e reto. Atualmente, está constatado que **o HPV**[11], além de ser uma ameaça individual, é um problema de saúde pública. 80% das mulheres brasileiras[12] não fazem o Papanicolaou, exame que poderia verificar o início da infecção[13]. Diante de tumores já estabelecidos[14], com alto teor maligno, as pacientes[15] são submetidas a sessões de quimioterapia e radioterapia.

Cerca de 25% das mulheres do mundo[16] estão infectadas e no Brasil as lesões com maior potencial oncogênico[17] concentram-se na faixa de portadoras com menos de 25 anos de idade[18]

A previsão é que ocorram 3700 mortes por câncer de colo de útero[19] em 2001. O preocupante é a incapacidade da mulher[20] em estabelecer limites, como camisinha, ainda que seja para o bem dela[21].

Desse texto analisarei as cadeias cujos referentes são: **Um invasor no corpo**[1], mulheres[3], estragos mais sérios[8].

A primeira cadeia: **Um invasor no corpo**[1], **O HPV**[2], **o vírus**[4], **se**[5], **Ø**[7]pode, **Ele**[9], **o HPV**[10], **o HPV**[11] é iniciada por uma expressão indefinida que em relação à cadeia não expressa retomada. Mas, se a cadeia for analisada a partir de **O HPV**[2], é construída por expressões nominais definidas como “o HPV” e “o vírus”, por expressões pronominais como “ele” e “se” e também por elipse que fazem retomada de “o HPV”.

Na segunda cadeia, a expressão mulheres[3] introduz o referente que se mantém no texto pelas expressões: Nas mulheres[6], as brasileiras [9], 80% das mulheres brasileiras [12], as pacientes[15], Cerca de 25% das mulheres do mundo [16], portadoras com menos de 25 anos de idade [18], mulher [20], dela [21]. Nessa cadeia, o referente mulheres[3] é retomado pela repetição em [6] e e, em seguida, há retomada por uma seqüência de requantificação em [9], [12], [15], [16] e [18]. A expressão nominal “mulher”[20] é uma generalização do que foi requantificado anteriormente. A expressão pronominal “dela” [21] é de retomada de “mulher”[20]. As expressões nominais as brasileiras [9] e as pacientes[15] retomam parcialmente a expressão mulheres[3].

A terceira cadeia inicia-se com o referente **estragos** mais sérios[8], que é retomado parcialmente pelas expressões nominais “O início da **infecção**”[13],

“**tumores** já estabelecidos”[14], “as **lesões** com maior potencial oncogênico”[17], “**câncer** de colo de útero”[19].

No texto 6, há predominância do emprego de anáforas com retomada parcial do referente por expressões lexicais.

O texto 7 é do gênero texto de opinião baseada no tema racismo que foi produzido na segunda série do ensino médio.

TEXTO 7

O racismo no mercado de trabalho[1]

O racismo[2] está presente em quase todas as áreas de nossa sociedade. Porém, é no mercado de trabalho que **ele**[3] se manifesta com maior intensidade e também que mais prejudica as pessoas discriminadas[4].

Essas pessoas[5] são julgadas pela cor de sua[6] pele, e não pela qualidade do trabalho que desenvolvem[7].

É preciso que haja uma conscientização das pessoas[8] em relação à **esse preconceito**[9], pois mais importante que a cor da pele de *cada um*[10], é a *sua*[11] competência.

Na cadeia introduzida pelo referente **O racismo no mercado de trabalho**[1], há retomada do referente pelas expressões **O racismo**[2], **ele**[3], e **esse preconceito**[9]. Nessa cadeia há retomada do referente por diferentes estratégias. São elas, respectivamente, expressão definida [2], expressão pronominal [3] e a expressão **esse preconceito**[9] que retoma não só o referente mas toda a idéia construída ao longo do texto.

O referente as pessoas discriminadas[4] é retomado por Essas pessoas[5], sua[6] e desenvolvem[7]. Essa também é uma cadeia em que as expressões [5], [6] e [7] retomam a expressão [4].

Na relação entre o referente pessoas[8] e as expressões *cada um*[10] e *sua*[11], há respectivamente retomada parcial e retomada total do referente.

No texto 7, cujo gênero é texto de opinião, houve predomínio da anáfora com retomada expressa por sintagmas lexicais nas cadeias analisadas. A seguir analisarei um texto de opinião sobre assunto estudado em aula de literatura na segunda série do ensino médio.

TEXTO 8

O romantismo[1] sobrevive.

Apesar de vivermos em um mundo egoísta e materialista, ainda existem pessoas que se preocupam com **a questão do romantismo**[2].

Expressar **os nossos sentimentos**[3] não pode ser considerado algo brega, fora de moda, muito pelo contrário, pois **amar e sentir amado**[4] é uma necessidade que todas as pessoas tem, embora algumas não consigam demonstrar.

Atualmente, **o romantismo**[5] é a forma de se fugir à triste realidade das grandes metrópoles, onde não há tempo para **as questões sentimentais**[6].

A cadeia **O romantismo**[1], **a questão do romantismo**[2], **os nossos sentimentos**[3], **amar e sentir amado**[4], **o romantismo**[5] e **as questões sentimentais**[6] é construída por mais expressões que não retomam totalmente o referente como **os nossos sentimentos**[3], **amar e sentir amado**[4], e **as questões sentimentais**[6] do que por expressões que retomam o referente como em [2] pela expressão definida **a questão do romantismo** e a repetição em [5].

Nesse texto de opinião todas as expressões são expressas por sintagmas lexicais, não há elipse e nem retomada pronominal.

O texto 9 é um relatório de visita e entrevista realizado na terceira série do ensino médio.

TEXTO 9

Escolhemos **a área médica**[1], por ser **uma área com muitos avanços tecnológicos**[2], o que interessa a todos. Como já fui paciente da doutora Paula Beatriz Moreira Salles[3], médica gastroenterologista, e me interesse pelo assunto, resolvi fazer a entrevista com a mesma[4].

A entrevista foi marcada para o dia 21 de fevereiro, às 10:30 h. Porém, chegamos à clínica[5] às 10 horas. Como a Drª Paula[6] é muito requisitada, tivemos que esperar um pouco, já que ela[7] tinha muitos *pacientes*[8] para atender. Depois de muita espera, fomos finalmente atendidos pela gastroenterologista[9], que foi muito atenciosa conosco. Ela[10] respondeu nossas perguntas e mostrou-nos[11] os equipamentos com muita presteza.

Apreendi muitas coisas com essa entrevista, que nos colocou “por dentro” de tudo o que há de mais avançado tecnologicamente na **área da gastroenterologia**[12].

Desse texto, analisarei duas cadeias. A primeira delas é **a área médica**[1], **uma área com muitos avanços tecnológicos**[2], **área da gastroenterologia**[12]. Nela ambas as expressões lexicais são de retomada do referente.

A segunda cadeia é doutora Paula Beatriz Moreira Salles[3], a mesma[4], a Drª Paula[6], ela[7], gastroenterologista[9], Ela[10], mostrou-

nos[11]. Nessa segunda cadeia há retomada do referente doutora Paula Beatriz Moreira Salles[3] pelas expressões pronominais, a mesma[4], ela[7], Ela[10] e pelas expressões nominais Drª Paula[6] e gastroenterologista[9].

As expressões nominais *à clínica*[5] e *pacientes*[8] são anáforas sem retomada.

No texto 9, a cadeia cujo referente é doutora Paula Beatriz Moreira Salles[3], as escolhas de expressões referenciais têm características próximas às dos personagens apresentados nos textos interativos 1, 2, 3 e 4 e no texto narrativo 5 em que há emprego de expressões referenciais pronominais.

Observe-se que as escolhas lexicais que compõem as cadeias anafóricas do grupo de textos produzidos pelo mesmo informante (resumo, opinião e relato de experiência) têm características diferentes do primeiro grupo o qual teve a expressão nominal e a elipse como estratégias preferenciais.

	Texto 5	Texto 6	Texto 7	Texto 8	Texto 9	TOTAL
Expressão definida	4	6	3	2	5	20
Expressão nominal acompanhada de quantificadores	3	6	4	2	1	16
Expressão nominal	1	2	2		2	9
Expressão pronominal	1	2	2		2	7
Elipse		1	1		1	3
Expressão indefinida	2	1		1	1	4

Pelo quadro acima é possível observar que a preferência passou a ser pela expressão definida e pela expressão nominal acompanhada de quantificadores.

5.3.1 Análise geral dos dados coletados nos gêneros de textos da modalidade escrita

Este é o quadro resumo da análise dos textos escritos:

Quadro 5

GÊNEROS DOS TEXTOS DA MODALIDADE ESCRITA	EXPRESSÕES REFERENCIAIS PREDOMINANTES	ESTRATÉGIA REFERENCIAL PREDOMINANTE	FORMA DAS EXPRESSÕES ANAFÓRICAS PREFERENCIAIS
Discurso interativo (TEXTOS 1,2,3,4)	Anáfora com retomada do referente	Elipse Anáfora pronominal	Forma gramatical livre
Narrativa baseada em sequência de imagens (TEXTO 5)	Anáfora com retomada do referente	Expressões definidas Expressões indefinidas	Formas lexicais
Resumo de textos “expositivos” ou explicativos (TEXTO 6)	Anáfora com retomada parcial do referente	Repetição de sintagma lexical precedido de quantificador	Formas lexicais
Texto de opinião (TEXTO 7)	Anáfora com retomada do referente	Expressões definidas	Formas lexicais
Texto de opinião (TEXTO 8)	Anáfora sem retomada do referente	Variadas estratégias (expressão definida, pronome, elipse) sem predominância	Formas lexicais Forma gramatical livre
Relato de experiência vivida (TEXTO 9)	Anáfora com retomada do referente Anáfora sem retomada do referente	Variadas estratégias (expressão definida, pronome, elipse) sem predominância	Formas lexicais Forma gramatical livre

A primeira coluna corresponde ao gênero de texto analisado e o respectivo número indicativo de cada um deles.

Na segunda e terceira colunas estão a caracterização das expressões anafóricas e as estratégias predominantes. O registro apresentado nessas duas colunas corresponde ao **critério 2** estabelecido para a análise. Nos textos analisados, a predominância é do emprego de anáfora com retomada, mas as estratégias são variadas (nominal, por repetição ou por sinonímia, anáfora pronominal, descrições definidas e indefinidas, elipse) e essa variação também distingue os gêneros analisados.

A última coluna corresponde ao **critério 1**, apontando a preferência por expressões anafóricas compostas por sintagmas lexicais.

Quanto ao **critério 3**, o quadro 5 em comparação ao quadro 2 confirma o emprego das estratégias {5} (descrição definida) na escrita do texto produzido em situação escolar. No entanto, as estratégias {4} (nominalização) e {8} (procedimentos metalingüísticos), que são caracterizadas como predominantes na escrita, não ocorreram nenhuma vez nos textos dos alunos e as estratégias {6} (hiponímia/hiperonímia) e a estratégia {7} (relações indiretas), também consideradas predominantes na escrita, ocorreram em pouca proporção.

As estratégias {2} (anáfora pronominal) e {3} (anáfora nominal), no quadro 2 não são caracterizadas nem para a fala e nem para a escrita. Mas, essas duas estratégias foram utilizadas especialmente nos textos de gênero narrativo.

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO ORAL PRODUZIDO EM SITUAÇÃO ESCOLAR

Embora os documentos oficiais afirmem que o oral constitui um dos domínios de ensino de língua portuguesa, de maneira geral, o ensino dessa modalidade, na escola, é bastante limitado. A linguagem oral está presente em várias circunstâncias na rotina de sala de aula como leitura, correção de exercícios etc., no entanto, não se pode afirmar que ela é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades pouco controladas.

Isso que acabei de afirmar é o que se observa como prática comum, porém acredito que o trabalho que realizei sobre a modalidade oral com meus informantes apresenta algumas peculiaridades que fogem a esse senso comum. Nessa parte de minha exposição, para discorrer sobre o trabalho com a modalidade oral que se espera da escola e o que realizei com meus alunos, fundamentarei meu ponto de vista em Schneuwly e Dols (2004). Esses autores estabelecem a relação entre o oral puro e o oral produzido na escola e dão pistas de como realizar um trabalho com o oral que se produz na escola.

Schneuwly afirma que “o verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo, e, por outro lado, o oral

cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 132). O que o autor considera como o “oral puro” é aprendido naturalmente e, por esse motivo, não é possível sistematizá-lo em situação de ensino formal como uma intervenção que se possa fazer na escola. O oral que se aprende na escola é o que Schneuwly chama de “oral da escrita” que corresponde àquele que é preparado pela escrita, que se organiza por ela. Por esse prisma, “o oral é concebido como um todo homogêneo que se confunde com a escrita, também vista como unidade homogênea.” (Ibid., p. 133).

Ensinar o oral não é uma tarefa simples. A dificuldade maior é a sistematização da avaliação da produção oral por critérios por meios dos quais se possa mensurar, com atribuição de nota ou conceito, o desempenho do aluno. E, para se poder avaliar o desempenho, é necessário que haja algum processo de ensino e de aprendizagem de como o aluno deve preparar uma apresentação oral e realizá-la. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 140), “a forma escolar de intervenção educativa é uma condição necessária para o aparecimento de certas formas cognitivas complexas, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas e cujo acesso implica lugares sociais particulares de aprendizagem”. Essa abordagem remete ao estudo da língua por meio de gêneros, nesse caso, os da modalidade oral. Visto dessa forma, não há “o oral”, mas “os orais” os quais assumem múltiplas formas e que também entram em relação com o escrito. Exemplos desses orais são gêneros como a exposição oral, o teatro, a leitura os quais têm certa dependência do escrito. Já o debate e a entrevista têm dependência menor do texto escrito. Todos esses gêneros têm formas estáveis que podem ser reconhecidas e, por isso mesmo, ensinadas.

Então, o que parece ser mais viável para as situações de ensino é não tratar do oral em geral, mas de certos gêneros orais que possam ser observados em suas especificidades tais como: que meios lingüísticos são utilizados na sua composição, como são as estruturas sintáticas e textuais que os caracterizam, qual a relação de tal gênero com o texto escrito, como é a utilização da voz, a que público se destina, em que circunstâncias é produzido etc.

Portanto, “a entrada pelos gêneros apresenta muitas vantagens: ela diz respeito ao nível textual e engloba outros ‘pontos de vista’ mais locais (conexão, enunciação, segmentação etc.), ela é empiricamente delimitável e socialmente pertinente.” (SCHNEUWLY , 2004, p. 138).

Quando desenvolvi o trabalho da modalidade oral com os meus alunos, informantes desta investigação, tanto eu quanto os demais professores de língua portuguesa do CEFET – PR - Unidade de Ponta Grossa ainda estávamos em processo de estudo e interação sobre o trabalho com gêneros. Mas, o CEFET já tinha como característica trabalhar com a modalidade oral produzida em situação escolar originária do ensino técnico em que se preparava o profissional para o mercado de trabalho. A base do trabalho desenvolvido com os alunos do ensino técnico era apresentação de palestras sobre assuntos que tivessem ligação a cada curso (mecânica, eletrônica e alimentos). Quando os cursos técnicos foram extintos, esse trabalho com a modalidade oral passou a ser feito também no ensino médio. Logo, apenas continuamos o que já fazíamos com os alunos do técnico, mais por acreditarmos ser importante o aluno saber se expressar publicamente do que em função do que previam os PCNs. Durante todo o ensino médio, ao se exporem oralmente na escola, os alunos informantes desta pesquisa prepararam e estudaram antecipadamente sua apresentação. Isso dá um efeito que difere do texto oral que produzimos fora da escola, principalmente, no que se refere ao emprego da norma culta da língua. O que eles produzem é o oral da escrita tal qual apresentam Schneuwly (2004). Também é importante destacar que, os informantes dessa pesquisa tiveram orientações sobre elaboração de apresentação oral desde o primeiro ano de ensino médio. Essas orientações incluem desde a preparação do texto escrito para a organização do que se pretende apresentar, preparação de material de apoio (transparências, diapositivos, esquemas, resumos...), manejo do material (retroprojeto, multimídia, vídeo, DVD, microfone), postura diante do público (turma), altura da voz etc. A importância de se considerar esses aspectos que dizem respeito à realização da apresentação oral seja ela do gênero que for, está no fato de que:

Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, críspação dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz), sejam eles perceptíveis ou não, lingüística e prosodicamente. O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) a serviço da colocação da voz e da comunicação oral. (SCHNEUWLY E DOLS, 2004, p. 159-160).

Assim, se o aluno se preparar, certamente terá melhor domínio da situação como um todo. Isso inclui dominar o próprio organismo.

Considerando que a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos, esses mesmos autores sugerem um quadro em que são destacados os meios não-lingüísticos da comunicação oral. São eles:

MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

(SCHNEUWLY E DOLS, 2004, p.160).

O trabalho com o oral produzido em situação escolar requer, portanto, não só elaboração dos aspectos lingüísticos como também os não-lingüísticos. E esses aspectos têm, no estudo de gêneros, a saída para uma prática fundamentada e eficaz.

A anotação de como foi realizada a orientação em aulas sobre a modalidade oral foi feita porque não se pode negar que ela foi fruto de ação pedagógica não intuitiva. Ainda assim, reconheço que o trabalho poderia ter sido melhor encaminhado se fossem considerados todos os aspectos destacados e fosse dada ênfase ao estudo dos gêneros da modalidade oral. Enfatizo que meu objetivo não foi nem avaliar minha prática pedagógica relativa à modalidade oral e nem propor uma metodologia. A intenção é fundamentar pela lingüística textual, especificamente no estudo da referência anafórica, a ação pedagógica.

A seguir, passarei à análise lingüística do emprego das estratégias de referenciação na produção de dois gêneros da modalidade oral produzidos em situação escolar.

5.5 ANÁLISE DE TEXTOS ORAIS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO ESCOLAR

Os textos orais que compõem o *corpus* da pesquisa caracterizam o que chamei oral produzido em situação escolar, ou seja, uma produção oral marcada com aspectos formais do emprego da língua, dada a circunstância a que os alunos estavam submetidos quando da apresentação dos textos coletados para esta investigação, incluindo a de avaliação. Esses textos da modalidade oral que serão analisados nesta seção estão subdivididos em dois grupos.

O primeiro grupo é composto pelo textos 10, 11, 12 e 13 do ANEXO V. São transcrições de gravação (fita cassete) de uma aula de filosofia quando os informantes cursavam a segunda série do ensino médio. Nessas aulas, os alunos fizeram debate sobre questões referentes à história da política e política atual.

E os textos 14, 15 e 16 do ANEXO VI foram transcritos de filmagem realizada pelos próprios alunos em aula de comunicação, uma disciplina optativa da terceira série. De um total de onze entrevistas filmadas foram selecionadas três.

Caracterizo os textos do ANEXO V como gênero debate e os do ANEXO VI como gênero entrevista.

5.5.1 Análise de textos de modalidade oral do gênero debate

TEXTO 10

Professor: Então vamos começar com o grupo da Paola fazendo perguntas, fazendo a pergunta pro grupo da Renata. É, a pergunta, vamos começar com o primeiro tópico lá, que é sobre o que é política. Ok? Então escolhe, o grupo da Paola escolhe uma dessas questões.

Aluna: [lendo] A questão número 4. Escolha um dos locais possíveis de atuação política do **cidadão comum**[1] (família, escola, bairro, trabalho, cidade) e analise as formas pelas quais pode ser exercido o poder seja ele positivo ou negativo.

Aluna: Tá, um exemplo nosso de poder positivo ou negativo é quando **um pai de família**[2] tem que levar o seu filho ao médico e esse não quer. Então o que **ele**[3] faz? **Ø**Usa[4] a força negativa. Às vezes **Ø**bate[5] a fim de levá-lo à força. Em outro momento **o mesmo pai**[6], para se redimir, **Ø**usa[7] a força positiva tentando lhe convencer de que ir ao médico pode prevenir ou remediar alguma doença.

Aluna: A gente também pegou um exemplo da **família**[8] [inint.] **O pai**[9], **ele**[10] não chega a conversar pra leva pro lado psicológico, pro lado da moral ali. Muitas vezes **ele**[11] vai pega e **Ø**vai[12] até bate na criança direto, **Ø**vai[13] impor, **Ø**agi[14] de uma forma rude, agindo assim de forma negativa. A mesma coisa [inint] quer sai e **o pai**[15] diz que não, mas não **Ø**diz[16] porque.[inint.] pra chegar numa coisa que ambos concordem [inint.]

Professor: Os dois grupos deram exemplos relacionados com a família. Eu gostaria que vocês escolhessem um dos outros locais pra também comentarem isso, de preferência [inint] pode ser relacionado ao trabalho ou à cidade. Exemplos que vocês vêm e que acontece a atuação política seja de maneira positiva ou negativa.

Aluna: A gente vê isso nas áreas de trabalho, nos ambientes de trabalho. Quando **uma pessoa**[17] quer ser gerente ou alguma coisa assim, **Ø**chega[18] e **Ø**usa[19] a força negativa. **Ø**Chega[20] e **Ø**diz[21]: não, vocês vão trabalhar assim, fazendo desse jeito porque eu sou o patrão, enquanto que **ele**[22] podia usar a força positiva **Ø**tenta[23] conversar com todo mundo e até fazendo os funcionários se sentir melhor dando a opinião dele de como que ele acha que ia ser até produtivo pra empresa. Porque, realmente, iriam surgir novas maneiras de fazer e de maneira mais rápida.

Professor: E vocês?

Aluna: Professor, tinha um exemplo, né [inint.] do vídeo[24], né, aquele lá dos sem-terra lá[25]. Então **eles**[26] agiram com o poder que **eles**[27] têm, **eles**[28] viram os cara lá[29] tentando consegui alguma coisa pra vida? não. **Eles**[30] vão soltando cachorro, [inint.] rede, tiro. Então, **eles**[31] devem trabalha o poder que **eles**[32] têm. **Eles**[33] poderiam ter [inint.] o líder[34], tentado entrar num acordo. Ou, sei lá? Se **Ø**deixassem[35] reagi talvez pudessem, pudesse ser preso, mas [inint.] depois fizeram de seu instrumento de trabalho, armas[inint.]

Do texto 10, serão analisadas quatro cadeias as quais têm como referente **cidadão comum**[1] apresentado na pergunta que inicia o texto. Quero realçar o fato de que, na pergunta, já há o encaminhamento para que o referente tenha diferentes remissões e isso está marcado na orientação entre parênteses: (família, escola, bairro, trabalho, cidade).

A cadeia 1 compõe-se da seguinte forma: **cidadão comum**[1], **um pai de família**[2], **ele**[3], **Ø**Usa[4], **Ø**bate[5], **o mesmo pai**[6], **Ø**usa[7]. A expressão nominal em [1] é retomada por uma expressão indefinida em [2], por uma expressão definida em [6], por uma expressão pronominal em [3] e por três elipses em [4], [5] e [7]. A predominância é por anáforas com retomada expressadas pelo emprego de variadas estratégias.

Na cadeia 2 – **cidadão comum**[1], **família**[8], **O pai**[9], **ele**[10], **ele**[11], **Ø**vai[12], **Ø**vai[13], **Ø**agi[14], **o pai**[15], **Ø**diz[16] – a expressão nominal

cidadão comum[1] é retomada pela expressão nominal família[8], pelas expressões definidas em [9] e [15], pela expressão pronominal em [10] e [11] e por elipse em [12], [13], [14] e [16]. Nessa cadeia, além da predominância por anáfora com retomada, há predominância do emprego da elipse.

A cadeia 3 **cidadão comum**[1], **uma pessoa**[17], Øchega[18], Øusa[19], ØChega[20], Ødiz[21], **ele**[22], Øtenta[23]) forma-se a partir da retomada do referente [1] pela expressão indefinida **uma pessoa**[17] e depois há cinco retomadas por elipses e uma por expressão pronominal. Portanto, há preferência pela anáfora com retomada pela estratégia de elipse.

Na cadeia 4 – **cidadão comum**[1], um exemplo, né [inint.] do vídeo[24], aquele lá dos sem-terra lá[25], **eles**[26], **eles**[27], **eles**[28], os cara lá[29], **Eles**[30], **eles**[31], **eles**[32], **Eles**[33], o líder[34], Ødeixassem[35] – há o entrelaçamento de expressões que remetem a sem-terra e expressões que remetem a **policiais**. A cadeia que remete aos sem-terra é: **cidadão comum**[1], um exemplo, né [inint.] do vídeo[24], aquele lá dos sem-terra lá[25], os cara lá[29], o líder[34]. A cadeia que remete a **policiais** é: **cidadão comum**[1], **eles**[26], **eles**[27], **eles**[28], **Eles**[30], **eles**[31], **eles**[32], **Eles**[33].

Essa cadeia apresenta características que até então não apareceram no texto oral. Observe-se que, entre o referente [1] e a expressão indefinida um exemplo do vídeo[24], não há retomada e a expressão aquele lá dos sem-terra lá[25] é uma retomada de [24] e do referente em [1]. A expressão em [25] parece ter dupla função, ou seja, retoma não só [24] como também estabelece que o **cidadão comum** a ser exemplificado será o sem-terra e essa relação é retomada pelas expressões definidas os cara lá[29], o líder[34]. Nessa cadeias há tanto anáforas com retomada como anáforas sem retomada.

Outra questão a ser observada é o fato de a expressão nominal **eles** repetida em [26], [27], [28], [30], [31], [32] e [33] não ter a expressão **policia**l expressa formalmente no texto, mas inferida por pistas no cotexto por informações como as que estão sublinhadas a seguir: **eles**[26] agiram com o poder que **eles**[27] têm. [...] **Eles**[30] vão soltando cachorro, [inint.] rede, tiro. Então, **eles**[31] devem trabalha o poder que **eles**[32] têm. [...] depois fizerem de seu instrumento de trabalho, armas. Essas informações dão idéia de que se trata de policiais que coíbem a ação dos sem-terra. E a forma que são utilizadas as expressões um exemplo do vídeo[24] e aquele lá dos sem-terra

lá[25] mostra que era algo conhecido de todos. A cadeia 4 é composta por relações anafóricas sem retomada.

Do texto 10, das quatro cadeias analisadas, pode-se afirmar que há preferência pela anáfora com retomada com as estratégias variadas:

-expressões nominais: **cidadão comum**[1], **família**[8], aquele lá dos sem-terra lá[25];

-expressões definidas: **o mesmo pai**[6], **O pai**[9], **o pai**[15], os cara lá[29], o líder[34];

-expressões indefinidas: **um pai de família**[2], **uma pessoa**[17], um exemplo, né [inint.] do vídeo[24];

-expressões pronominais: **ele**[3] , **ele**[10], **ele**[11], **eles**[26], **eles**[27], **eles**[28], **Eles**[30], **eles**[31], **eles**[32], **Eles**[33];

-elipse: ØUsa[4], Øbate[5], Øusa[7], Øvai[12], Øvai[13], Øagi[14], Ødiz[16], Øchega[18], Øusa[19] , ØChega[20], Ødiz[21], Øtenta[23], Ødeixassem[35].

TEXTO 11

Professor: É, teoricamente o que acontece de fato é isso, quer dizer, há (pausa, ruídos ao fundo da fala do professor) o poder ele está bem sentido mas se for exercido em nome do povo, então quem exerce mal, ou apenas usando-as a favor do seus interesses, deve, pode ser tirado, claro que nem sempre, às vezes isso acontece mas é um princípio da política moderna que é diferente da política antiga medieval OK! Mais algum comentário a seguir? Então, agora, Aline e Caroline, Luis Manguiera e Caroline fazem a pergunta sobre democracia para ,o grupo do Tozzetto, Paulo e Luis (ruídos ao fundo)

Aluna pergunta: Todas as democracias brasileiras. Dê um exemplo de como elas se expressam normalmente quando não se [inint.]?

Aluno responde: A democracia brasileiras nas velhas ou novas, se expressa de várias maneiras principalmente no voto secreto universal (tosses ao fundo) especialmente nas democracias não se [inint.] de várias maneiras como por exemplo, desigualdades sociais, quem tem dinheiro, e bens, principalmente, tem bastante, quem não tem dinheiro não tem nada .

Aluna: Quando política mesmo quando **ele**[1] é eleito. O tal, tá, tal projeto é comprado e **ele**[2] pega esse projeto, só que esse projeto já era de outro político, **ele**[3] fala que é **ele**[4] que ta realizando. Entendeu? Chega **um prefeito novo**[5] na prefeitura. Ah, agora vamos asfalta tal rua, e **ele**[6] fala que é **ele**[7] que aprovou, que foi o grande.

Aluna: Só que esse projeto já teria sido aprovado na gestão anterior?

Aluna: Não, não teria sido aprovado, teria dado a opinião de asfaltar tal rua por outro prefeito. Então quem resolve esse problema de alimentação, bolsa escola, que vem de muitas gestões anterior, daí são atualizados. Daí **eles**[8] pagam e Ødizem[9], é os que **eles**[10] estão fazendo. Só que sempre tem essas atualizações. Por último,

ele[11] continua o programa porque **ele**[12] sabe que na próxima eleição **ele**[13] pode ser reeleito ou **Ø**pode[14] se candidatar para outro cargo, assim superior ou inferior.

Professor:(vários ruídos)

É só gostaria que vocês, também se aprofundassem nos comentários de vocês, colocando a mesma pergunta, só que com as questões bem concretas, nos dois casos que nós temos na nossa realidade social, é, a gente pode dizer que desde 89 nós temos eleições gerais em todos os níveis do Brasil, em 89 vozes (ruídos ao fundo) lembram né, a 1ª eleição presidencial depois de um longo período de ditadura militar que o povo não podia votar pra presidente, aí então, temos em todos os níveis, presidente, governo, estado, etc. Já estamos, fazendo aí mais de 10 anos de democracia plena. Agora contraditoriamente a isso, nós temos um dos piores dados socioeconômicos mundiais, é um dos países com a pior distribuição de renda, então o que, que é que não tá casando quer dizer a democracia formal, que é o poder de ter eleições todos os níveis etc., as pessoas poder se manifestar, podemos dizer que ela existe, né, mas porque que essa democracia não se estende também à qualidade de vida da população, por que, que as coisas não acontecem, digamos mais ou menos de forma automática, havendo democracia deveria haver melhoria na qualidade de vida o que quê, na opinião dos dois grupos aí, o que que vocês consideram aqui, tá impedindo não é, que, haja essa melhoria com a democracia formal, que a gente já tinha vivência (ruídos)

Aluna: É que na verdade É assim, é, é, talvez a população[15] não tá sabendo escolher muito bem **os seus representantes**[16], porque você[17] escolhe **tal pessoa**[18], **ela**[19] fala, isso aquilo, aquilo, aquilo e aquele outro. Só que a hora que **ela**[20] é eleita, **ela**[21] chega lá e nunca faz aquilo que **ela**[22] falou mesmo na campanha. Raramente, **Ø**faz[23] alguma coisa. Daí vem com aquela desculpa que o projeto, que não sei o que, que não sei o que, sabe? Que os **deputados**[24], **vereadores**[25], a campanha, aquele e aquilo, e sempre fica jogando uns nas costas do **outro**[26]. Daí vai pulando, até virar uma bola assim, que vai crescendo até virar uma bola de neve, e daí é isso aí. Daí **um**[27] vai tirar mais que **o outro**[28]. Em vez de trabalho de equipe, vai empurrando com a barriga, dando jeitinho brasileiro e vai empurrando com a barriga.

Aluno: Tem também né, corrupção, nós avalia, a corrupção é muita perigosa. Bom, daí **esse pessoal**[29] chega lá, mas **Ø**passa[30] a mão na grana, e não **Ø**faz[31] nada fica parado lá, aí quando a gente vê, já foi tudo roubado. Assim não dá pra levar um país (os alunos falam ao mesmo tempo em que o professor). Ou pra falar a verdade **eles**[32] escolhe os vereadores.

Professor: Agora, e aproveitando a fala de vocês, a nossa fala sempre expressa uma visão da coisa; quando a gente diz, eles não fazem isso, eles deixam de fazer isso, de certa maneira isso também está ligado a uma visão que nós temos de que a política, é uma coisa deles não uma coisa nossa, ou seja, de todos,

Aluno : Não de todos não, lógico! É errado esse termo aí. Não.

Aluno: Você tem o poder de numerar o dinheiro, e **eles**[33] têm o poder de fazer o dinheiro.

Aluno: Mas a gente tem o poder de tirar **eles**[34].

Professor: Mas eles ah! Por quê?

Aluno: O problema da sociedade brasileira, é que ela é sociedade muito é muito pacata. Todos os outros, todos os outros países tiveram contato com a liberdade, guerriar. O Brasil conseguiu sua ah, ah, ah liberdade sem nada, assim sem guerra, sem nada. Eu acho que isto prejudicou muito a formação política do país, porque o povo é acostumado a ganhar tudo hum...de mão beijada, um fiasco de mão beijada, (alguém

fala ao fundo – e perder também) perde e fica quieto, isso aí, na China política corrupta é determinada nas rua.

Nas cadeias do texto 11 a serem analisadas todas as expressões remetem aos políticos ou àqueles que representam o povo politicamente. Embora não haja um referente explicitado formalmente no texto, a expressão **ele**[1] é introduzida no texto como uma exemplificação de democracia e refere-se a **um prefeito novo** que é explicitado em [5]. Assim, as cadeias ancoram-se na instrução da pergunta: "Todas as democracias brasileiras. Dê um exemplo de como elas se expressam normalmente quando não se [inint.]?".

Cadeia 1- **ele**[1], **ele**[2], **ele**[3], **ele**[4], **um prefeito novo**[5], **ele**[6], **ele**[7], **eles**[8], **Ø**dizem[9], **eles**[10], **ele**[11], **ele**[12], **ele**[13], **Ø**pode[14]. Nessa primeira cadeia há a predominância da retomada por pronominalização em [1], [2], [3], [4], [6], [7], [8], [10], [11], [12] e [13]. A expressão indefinida **um prefeito novo**[5] é a pista que revela quem é **ele** nas demais expressões dessa cadeia. Em [9] e [14] há o emprego da elipse.

A cadeia 2 é a população[15], **os seus representantes**[16], você[17], **tal pessoa**[18], **ela**[19], **ela**[20], **ela**[21], **ela**[22], **Ø**faz[23], **deputados**[24], **vereadores**[25], **outro**[26], **um**[27], **o outro**[28], **esse pessoal**[29], **Ø**passa[30], **Ø**faz[31], **eles**[32], **eles**[33], **eles**[34]. Nessa cadeia, o referente a população[15] é retomado pela expressão definida **os seus representantes**[16]. A partir de [16] toda a cadeia passa a retomar **representantes** pelas expressões nominais **tal pessoa**[18], **deputados**[24], **vereadores**[25], **esse pessoal**[29], pelas expressões pronominais **ela**[19], **ela**[20], **ela**[21], **ela**[22], **outro**[26], **um**[27], **o outro**[28], **eles**[32], **eles**[33], **eles**[34] e por elipse em **Ø**faz[23], **Ø**passa[30], **Ø**faz[31]. A expressão pronominal você[17] é uma requantificação de a população[15], ou seja, você em [17] representa alguém, uma parte da população. As expressões nominais **tal pessoa**[18], **deputados**[24], **vereadores**[25], **esse pessoal**[29] são requantificações de **os seus representantes**[16]. Entre as formas remissivas gramaticais livres expressas pelos pronomes **outro**[26], **um**[27], **o outro**[28] há um jogo de significações em que a retomada é parcial.

No texto 11 observa-se o emprego de:

- expressões nominais: **tal** **pessoa**[18], **deputados**[24], **vereadores**[25], **esse pessoal**[29];
- expressões indefinidas: **um prefeito novo**[5];
- expressões definidas: **os seus representantes**[16];
- expressões pronominais: **ele**[1], **ele**[2], **ele**[3], **ele**[4], **ele**[6], **ele**[7] **eles**[8], **eles**[10], **ele**[11], **ele**[12], **ele**[13], **você**[17], **ela**[19], **ela**[20], **ela**[21], **ela**[22], **outro**[26], **um**[27], **o outro**[28], **eles**[32], **eles**[33], **eles**[34];
- elipse: **Ø**dizem[9], **Ø**pode[14], **Ø**faz[23], **Ø**passa[30], **Ø**faz[31].

Logo, houve predominância do emprego da anáfora com retomada e a estratégia mais utilizada foi a pronominalização.

TEXTO 12

Aluna pergunta: Pergunta número 1, que tipo de democracia[1] foi implantada em Atenas no século cinco antes de Cristo, quais são seus avanços e limites?

Aluna responde: Era uma democracia direta em que **todos os cidadãos**[2] têm não só o direito, mas o dever de participar da assembleia pública que decide o destino das pólici. É defendida a igualdade embora, naquela sociedade, **estrangeiros**[3], **mulheres**[4], **escravos**[5] não fossem considerados **cidadãos**[6] e, portanto, serem excluídos da vida política. Na história antiga medieval, a idade em, em que era mais valorizada a concepção [inint.](ruído forte ao fundo) e aristocráticas de política limitando o poder **da maioria**[7] deixando-o reservado apenas **a uma minoria**[8], mas o deslocamento do conceito de soberania do rei para **o povo**[9] com o renascimento das cidades possibilitou o renascimento do ideal republicano.

Aluna: Foi implantado a democracia direta[10], nela[11] **todos os cidadãos**[12], **cidadãos**[13] tinham o direito de ver e participar das assembleias públicas para decidir o destino da pólici, porém essa democracia[14] excluía da cidadania **mulheres**[15], **estrangeiros**[16] e **escravos**[17]. Na idade média é como se não houvesse democracia[18], pois transmitia-se por herança a propriedade ao poder público. Já no renascimento, as idéias democráticas[19] são de formas diferentes, pois dependem de seus defensores, surge legitimidade no poder, só que só será legítimo se for de acordo com a vontade pública. Porém, as idéias democráticas da burguesia[20] refletiam seus próprios interesses, mesmo que o liberalismo tornou mais democrático as idéias socialistas, propõe integração do proletariado ao poder. Mas, nenhuma das tentativas democracias[21] são perfeitas. Como em Atenas que excluía **as pessoas**[22] o direito de cidadão, como no liberalismo que deixa de fora do poder dos bens produzido **a maior parte da população**[23] ou as restrições de liberdade individuais que existiam no regime comunista do leste europeu de Cuba.

Professor: Bom, por que que os dois grupos se aprofundassem no seguinte: avaliassem aliás uma pequena sugestão pra vocês, quem ainda não assistiu, agora já deve ter em locadora, assista o filme chamado O Casamento Grego. É uma, é muito divertido, isso pra dizer que nesse filme traz inúmeros personagens, família grega, i os personagens fala que tudo vem do grego qualquer coisa, qualquer palavra, pode ser errada, é de origem grega. No caso da política, isso é verdade. Inclusive literalmente palavra política, pertence à pólici cidade. Daí o cidadão. Política, aquele que decide o destino da cidade. Eu gostaria que vocês aprofundassem o seguinte: esta visão de cidadão é a visão que a gente herda dos gregos, inclusive a lição de democracia pelo menos [inint] o que eu queria que vocês falassem um pouco, fazendo um paralelo com o cidadão hoje com lá o cidadão grego. Também ele tinha alguns limites, nem todos

eram cidadãos. Hoje como vocês fariam o paralelo. Podemos dizer que, comparando com os gregos, todos são cidadãos. Então, tente aprofundar essa questão percebendo que falar em cidadão era muito proibido, pode ser que de várias [inint.]

Aluna: **Todos**[24] na nossa democracia[25] são considerados cidadãos. Só que, na prática, **todo mundo**[26] sabe que a coisa é bem diferente, porque **o cidadão**[27], **ele**[28] tem tanto direito quanto deveres. Na nossa sociedade, **a gente**[29] percebe que deveres como impostos, por exemplo, **a gente**[30] cumpre, nem que seja obrigado **a gente**[31] cumpre. Agora na questão, questão dos deveres, quantos, quanto, a questão, alias os direitos, quantos direitos **a maioria da população**[32] é, não tem acesso como boa alimentação, é, escola, saneamento básico, várias outras questões que **a maioria dos cidadãos**[33] teriam, teriam que ter isso garantido por lei e não tem na prática. Eu acho que **esta questão de ser cidadão**[34] ainda tem muito chão pra que ela seja perfeita, ainda tem muitas coisas que devem ser consertadas.

Cadeia 1- tipo de democracia[1], a democracia direta[10], nela[11], essa democracia[14], democracia[18], as idéias democráticas[19], as idéias democráticas da burguesia[20], nenhuma das tentativas democracias[21], na nossa democracia[25]. Dessa primeira cadeia do texto 12, quero destacar que “democracia” é um substantivo abstrato e isso parece favorecer a construção de cadeias cujas expressões referenciais sejam preferencialmente lexicais. Observe-se que há somente uma expressão pronominal: nela[11]. Todas as demais são expressões nominais: tipo de democracia[1], essa democracia[14], democracia[18], nenhuma das tentativas democracias[21], na nossa democracia[25]; ou expressões definidas: a democracia direta[10], as idéias democráticas[19], as idéias democráticas da burguesia[20], em que há a repetição do sintagma nominal democracia com mudança de determinantes.

Já a cadeia 2 cujo referente é **todos os cidadãos**[2] apresenta estratégias variadas como as que apresentamos nos textos 10 e 11. Assim ela é composta: **todos os cidadãos**[2], **estrangeiros**[3], **mulheres**[4], **escravos**[5], **cidadãos**[6], **da maioria**[7], **uma minoria**[8], **o povo**[9], **todos os cidadãos**[12], **cidadãos**[13], **mulheres**[15], **estrangeiros**[16] e **escravos**[17], **as pessoas**[22], **a maior parte da população**[23], **Todos**[24], **todo mundo**[26], **o cidadão**[27], **ele**[28], **a gente**[29], **a gente**[30], **a gente**[31], **a maioria da população**[32], **maioria dos cidadãos**[33].

Dentre as estratégias utilizadas há:

-expressões nominais: **estrangeiros**[3], **mulheres**[4], **escravos**[5], **cidadãos**[6], **cidadãos**[13], **mulheres**[15], **estrangeiros**[16] **escravos**[17], **esta questão de ser cidadão**[34];

-expressões definidas: **o povo**[9], **as pessoas**[22], **o cidadão**[27];

-expressão pronominal: **Todos**[24], **ele**[28], **a gente**[29], **a gente**[30], **a gente**[31];

-expressões nominais acompanhadas de quantificadores: **todos os cidadãos**[2], **uma minoria**[8], **todos os cidadãos**[12], **a maior parte da população**[23], **todo mundo**[26], **a maioria da população**[32], **maioria dos cidadãos**[33].

Além dessas, pela expressão **esta questão de ser cidadão**[34] há uma nominalização que retoma tudo o que vinha sendo dito anteriormente.

Nessa cadeia, há um jogo de quantificação e requantificação, o que caracteriza a anáfora com retomada parcial. As duas estratégias mais utilizadas nesse texto foram a nominal e as expressões nominais acompanhadas de quantificadores. O traço que vinha sendo apresentado mais comumente era do emprego ou do pronome ou da elipse, e, nas duas cadeias apresentadas no texto 12, isso não ocorreu.

TEXTO 13

Aluna: Mas professor, esse negócio de conter, esse negócio pra, como se diz, pra vê se ia ter que usar mesmo ou não o guarda-pó[1] foi pro **pessoal do terceiro ano**[2] e **eles**[3] quiseram que, ~~Ø~~quiseram[4] que ficassem porque já ~~Ø~~tavam[5] saindo e, se **eles**[6] tiveram que usar o três anos, porque os próximos não teriam que usar? Isso foram **gente terceiro ano**[7] que falaram pra gente.

Professor: Vejam, eleição todos os alunos do ensino médio participaram, só que talvez vocês (falas ao mesmo tempo)

Aluna: **O pessoal do terceiro ano todo mundo**[8] voto, **eles**[9] acham que nem deviam votar. (vários comentários ao fundo)

Professor: Pessoal, só um minuto, não era restrito só para o pessoal do terceiro ano. Eram todos os alunos do ensino médio da época que foi feita. Possivelmente, vocês talvez entraram já tinha essa restrição, o que eu quero dizer apenas que essa questão como foi votada, não significa que não pode ser novamente votada, mais aí é um processo que tem que se fazer(todos falam ao mesmo tempo)

Aluna: Eu fiquei sabendo **o pessoal que saiu agora do terceiro ano**[10], que era o segundo quando a gente entrou, que na época que foi feito esse negócio do guarda-pó [11]aí, **eles**[12] eram os calouros, aí **eles**[13] que não quiseram tira porque **eles**[14] tinham guarda-pó novo[15], daí **eles**[16] queriam usar o guarda-pó novo[17],(risos ao fundo) foi isso olá,olha lá outra lá, testemunha.

Aluna: I daí eles fizeram essa votação, mas só que daí todo mundo votou sim porque a gente já tinha comprado o guarda-pó[18], e que que ia fazê com o guarda-pó[19], por isso que todo mundo votou .

Professor: (comentários ao fundo) A questão que é colocada é a seguinte: não é uma decisão,xiiiiiiuuuuu pessoal, só um minuto, não é uma decisão que é imutável, ela pode ser mudada. Só que pra isso, veja bem, os representantes têm que haver mobilização,

tem que haver exercício de poder, senão nada acontece. Vocês que sabe. Tudo certo? Bom, pessoal, vamos passar agora pra outra questão.

Do texto 13 serão analisadas duas cadeias, a que tem por referente o guarda-pó[1] e a que tem por referente **pessoal do terceiro ano**[2].

Cadeia 1 - o guarda-pó[1], esse negócio do guarda-pó [11], guarda-pó novo[15], o guarda-pó novo[17], o guarda-pó[18], o guarda-pó[19]. Na cadeia um o referente o guarda-pó[1] é retomado pelas seguintes estratégias:

- expressão nominal: esse negócio do guarda-pó [11], guarda-pó novo[15];
- expressão nominal definida: o guarda-pó novo[17], o guarda-pó[18], o guarda-pó[19].

Nessa cadeia, a preferência foi pela anáfora com retomada por meio da variação de duas estratégias apresentadas por meio de repetição do sintagma guarda-pó com variação dos determinantes.

Cadeia 2 - **pessoal do terceiro ano**[2], **eles**[3], **Øquiseram**[4], **Øtavam**[5], **eles**[6], **gente terceiro ano**[7], **O pessoal do terceiro ano todo mundo**[8], **eles**[9], **o pessoal que saiu agora do terceiro ano**[10], **eles**[12], **eles**[13], **eles**[14], **eles**[16]. Na cadeia 2, foram empregadas as seguintes estratégias:

- expressão nominal: **pessoal do terceiro ano**[2], **gente terceiro ano**[7];
- expressão definida: **O pessoal do terceiro ano todo mundo**[8], **eles**[9], **o pessoal que saiu agora do terceiro ano**[10];
- expressão pronominal: **eles**[3], **eles**[6], **eles**[9], **eles**[12], **eles**[13], **eles**[14], **eles**[16];
- elipse: **Øquiseram**[4], **Øtavam**[5].

Nesse texto 13 também a preferência foi o emprego da anáfora com retomada.

Mesmo que minha intenção, como já estabeleci no primeiro capítulo, não seja trabalhar de forma quantitativa com os dados, acredito que a visualização do dado numérico em relação aos quatro textos analisados podem ajudar a observação das preferências que podemos detectar nos textos orais dos alunos.

No quadro abaixo, notifiquei o número de vezes que cada tipo de expressão foi utilizada nos quatro textos:

	Texto 10	Texto 11	Texto 12	Texto 13	TOTAL
Expressão pronominal	10	22	6	7	45
Expressão nominal	3	3	14	4	24
Elipse	13	5		2	20
Expressão definida	5	1	6	5	17
Expressão indefinida	3	1			4
Expressão nominal acompanhado de quantificadores			7		7

Por ordem numérica, a preferência pela construção das cadeias anafóricas foi o emprego de expressões pronominais (45), expressões nominais (24) e elipse (20). Essas estratégias expressas por pronomes e por elipse são predominantemente de anáfora com retomada. As que se expressam por sintagmas nominais são estratégias de anáfora com retomada parcial como **deputados**[24], **vereadores**[25], que, no texto 11, retomam parcialmente **representantes**; e **estrangeiros**[3], **mulheres**[4], **escravos**[5], **cidadãos**[6] e [13], **mulheres**[15], **estrangeiros**[16] **escravos**[17] que, no texto 12, retomam parcialmente **todos os cidadãos**[2].

5.5.2 Análise de textos de modalidade oral do gênero entrevista

Nos três textos de entrevista apresentados abaixo, o referente é o mesmo: **o dinheiro**[1]. Mas as cadeias têm peculiaridades que serão destacadas.

TEXTO 14

ENTREVISTA 3

Entrevistador – Estou com a K., aqui, e queria saber por que você discordou da frase “**o dinheiro**[1] é a coisa mais importante do mundo”? Quer dizer, mais importante não, desculpa, mais inútil do mundo?

Entrevistado – Bom, **o dinheiro**[2] não é uma coisa inútil, pois no mundo capitalista movido por dinheiro é, é praticamente impossível você discordar da **importância do dinheiro nessa vida**[3].

Entrevistador – Eu parei nessa pergunta... Então...

Professora - O que diria às pessoas sobre isso?

Entrevistador – O que diria as pessoas sobre **isso**[4] (há uma parada na pergunta depois de um tempo continua) **a utilidade do dinheiro**[5].

Entrevistado – Hum... agora deu branco em mim!

Cadeia 1- **o dinheiro**[1] **o dinheiro**[2], **a importância do dinheiro** **nessa vida**[3], **isso**[4], **a utilidade do dinheiro**[5]. Nessa cadeia, o referente **o dinheiro**[1] é retomado por três expressões definidas **o dinheiro**[2], **a importância do dinheiro nessa vida**[3], **a utilidade do dinheiro**[5] e por uma expressão pronominal **isso**[4]. A expressão em [2] é uma retomada total por repetição do referente, as expressões [3] e [5] são repetições com mudanças de determinantes. O demonstrativo **isso**[4] é uma forma remissiva gramatical, um procedimento metalingüístico cuja propriedade é retomar uma porção do texto. No caso de [4], a remissão é somente à expressão **a importância do dinheiro nessa vida**[3]. É possível fazer essa afirmação porque se criou uma situação de ambigüidade gerada pela intervenção do turno de fala da professora “O que diria às pessoas sobre isso?” que tentou ajudar o entrevistador por aparentar ter perdido a seqüência da entrevista. Depois da expressão **isso**[4], o entrevistador sentiu necessidade de explicitar a que “isso” ele se referiu e, por esse motivo, ele acrescentou **a utilidade do dinheiro**[5]. A pausa nos turnos de fala, nesse ponto da entrevista, resulta da busca de informação no que já havia sido dito para se estabelecer o que estava sendo encapsulado pelo pronome **isso**[4].

TEXTO 15

ENTREVISTA 5

Entrevistador - Meu nome é S., e esse é meu entrevistado D.

D. na primeira pergunta você disse que você não concordou que **o dinheiro**[1] é a coisa mais inútil do mundo, mas na segunda questão você afirmou que não se interessa por **ele**[2]?

Entrevistado - É porque na verdade **o dinheiro**[3], eu não me interessar por **ele**[4] não faz **dele**[5] uma coisa inútil. **Ele**[6] tem muita utilidade é, e acredito que é uma das coisas mais úteis que se pode ter na sociedade, em que nós vivemos hoje. Mas, eu, pessoalmente, não, não faço nada pensando cargo, vou fazer isso porque eu vou ganhar **dinheiro**[7], vou fazer aquilo pra eu ganhar **mais dinheiro**[8], então eu não me baseio em nada na **questão de dinheiro**[9], **ele**[10] não é inútil pros outros.

Entrevistador - Você não acha que **o dinheiro**[11] traz mais prazeres na vida?

Entrevistado - Eu acho que talvez seria um dos meios de se alcançar uma vida melhor, mas não o único.

Entrevistador - Obrigada.

Entrevistador -- Tá bem, brigada.

Cadeia 1- **o dinheiro**[1] , **ele**[2], **o dinheiro**[3], **ele**[4], **dele**[5], **Ele**[6], **dinheiro**[7], **mais dinheiro**[8], **questão de dinheiro**[9], **ele**[10] **o dinheiro**[11].

Na cadeia do texto 15, o referente **o dinheiro**[1] é retomado pela repetição do sintagma “dinheiro” com mudanças de determinantes em **dinheiro**[7], **mais dinheiro**[8], **questão de dinheiro**[9], [10] e por repetição do mesmo sintagma sem mudança de determinante em [3] e [11]. A outra estratégia é a utilização de expressões pronominais em **ele**[2], **ele**[4], **dele**[5], **Ele**[6] e **ele**[10].

TEXTO 16

ENTREVISTA 9

Entrevistador - Estamos aqui com C. M. da S. e nós vamos fazer uma pergunta para ela sobre o que ela acha sobre **dinheiro**[1], você concordou que se interessa, que se interessa pelas coisas as quais que **o dinheiro**[2] e meramente um símbolo? Por que você concorda com essa afirmação?

Entrevistado – Bom, como alguns colegas nossos falaram durante a entrevista, que **o dinheiro**[3] não é totalmente inútil, e também não é totalmente útil! A visão das pessoas, e algumas pessoas, dizem assim, que **o dinheiro**[4] traz felicidade, outras afirmam que não traz, eu tenho a opinião de que, **o dinheiro**[5], é um símbolo sim das coisas, e é só um meio que a gente utiliza pra obter aquilo que a gente quer, e não que eu me interesse exclusivamente pelo **dinheiro**[6], mas eu, eu preciso **dele**[7] pra ter aquilo que eu quero.

Entrevistador - E o que você julga que é mais importante do que **o dinheiro**[8]?

Entrevistado - Alimentação, a companhia das pessoas, uma boa convivência é muito mais importante!

Cadeia 1- **dinheiro**[1], **o dinheiro**[2], **o dinheiro**[3], **o dinheiro**[4], **o dinheiro**[5], **dinheiro**[6], **dele**[7], **o dinheiro**[8]. O texto 16 apresenta uma cadeia com predominância da repetição da expressão definida **o dinheiro** em [2], [3], [4], [5], [6] e [8]. Além dessa estratégia, foi feito uso da expressão pronominal **dele**[7].

Nos textos da modalidade oral do gênero entrevista, o referente **dinheiro**[1] é retomado pelos seguintes tipos de expressões:

	Texto 14	Texto 15	Texto 16	TOTAL
Expressão definida	4	3	7	14
Expressão pronominal		6	1	7
Expressão nominal		3		3

As expressões nominais definidas são as preferenciais nas cadeias destacadas dos textos 14, 15 e 16. A estratégia preferencial foi a repetição do sintagma lexical **dinheiro** com ou sem mudança de determinante.

5.5.3 Análise geral dos dados coletados nos gêneros de textos da modalidade oral

Este é o quadro resumo da análise dos textos orais:

Quadro 6

GÊNEROS DOS TEXTOS DA MODALIDADE ORAL	EXPRESSÕES REFERENCIAIS PREDOMINANTES	ESTRATÉGIA REFERENCIAL PREDOMINANTE	FORMA DAS EXPRESSÕES ANAFÓRICAS PREFERENCIAIS
Debate (TEXTOS 10, 11, 12 e 13)	Expressões pronominais Expressões nominais Elipse	Anáfora com retomada parcial	Formas lexicais Formas pronominais
Entrevista (TEXTOS 14, 15 e 16)	Expressões nominais definidas	Anáfora com retomada total por repetição	Formas lexicais

A primeira coluna corresponde ao gênero de texto analisado e ao respectivo número indicativo de cada um deles.

Na segunda e terceira colunas estão a caracterização das expressões anafóricas e das estratégias predominantes. O registro apresentado nessas duas colunas corresponde ao **critério 2** estabelecido para a análise. Nos textos analisados, a predominância é do emprego de anáfora com retomada, mas as estratégias são variadas (por repetição, pronominalização, elipse).

A última coluna corresponde ao **critério 1**, apontando a preferência por expressões anafóricas compostas por sintagmas lexicais.

Quanto ao **critério 3**, o quadro 6 em comparação ao quadro 2 confirma o emprego das estratégias {1} anáfora nominal no texto oral produzido em situação escolar. Também se confirma o emprego do pronome sem antecedente explícito o qual corresponde à estratégia {9} e pode ser observado no texto 11. As estratégias {4} nominalização, {5} descrição definida, {6} hponímia e hiperonímia, {7} relações indiretas e {8} procedimentos metalingüísticos, caracterizadas como de uso raro na fala, não ocorreram nenhuma vez nos textos dos alunos. A estratégia {5} descrição definida, considerada de uso raro na fala, ocorreu em boa proporção. As estratégias {2} anáfora pronominal e {3} anáfora nominal, no quadro 4, não são caracterizadas nem para a fala e nem para a escrita. Mas, a estratégia {2} anáfora pronominal teve uso expressivo no texto oral. A estratégia de elipse, não caracterizada nos

quadros 1 e 2, também teve emprego expressivo, especialmente no gênero debate.

5.6 ANÁLISE GERAL DOS DADOS COLETADOS NOS GÊNEROS DE TEXTOS DA MODALIDADE ESCRITA E DA MODALIDADE ORAL

Considerando os 16 textos analisados, podemos estabelecer os empregos das estratégias preferenciais na escrita e na fala, produzidas em situação escolar, no quadro 7, apresentado a seguir:

ESTRATÉGIAS PREFERENCIAIS DE REFERENCIAÇÃO NA FALA E NA ESCRITA PRODUZIDAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR

(Quadro 7)

ESTRATÉGIA	ANÁFORA NOMINAL repetição lexical)	ANÁFORA PRONOMINAL (características de correferencialidade)	ANÁFORA NOMINAL (sinonímias e paráfrases)	NOMINALIZAÇÃO (deverbal ou não e nome-verbo)	DESCRIÇÃO DEFINIDA (completa incompleta com permuta)	HIPONÍMIA HIPERONÍMIA (relação do tipo classe/membro especificação individualização seleção)	RELAÇÕES INDIRETAS (conceituais associativas intrínsecas)	DEFINIÇÕES EXPLICAÇÕES (procedimentos metalingüísticos)	INDICIAÇÃO PRONOMINAL (referenciação reduzida)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Uso preferencial	FALA	ESCRITA FALA			ESCRITA				FALA
					FALA				
POUCO UTILIZADA	ESCRITA		ESCRITA			ESCRITA	ESCRITA		
NÃO UTILIZADA			FALA	ESCRITA FALA		FALA	FALA	ESCRITA FALA	ESCRITA

As células em cinza são as estratégias preferenciais já apontadas no quadro 2 e que se confirmam no quadro 7.

Pelo quadro 7 é possível observar que:

- apenas as estratégias {4} e {8} não foram empregadas em nenhum dos textos analisados. Porém, há que se considerar que essas estratégias são mais empregadas em gêneros em que a linguagem tenha características diferentes da que se apresentou nos gêneros selecionados para essa pesquisa;

- a maioria das estratégias ({1}, {2}, {3}, {5}, {6}, {7} e {9}) aparece em algum gênero produzido na escola;

- confirmaram-se as preferências das estratégias {1} e {9} para os gêneros orais e da estratégia {5} para a escrita;

- a repetição lexical, que foi tomada como “o problema” a ser resolvido, acontece em pouca proporção na escrita e, quando acontece, em poucos textos configurou-se como repetição, isto é, há outra estratégia como pronominalização ou elipse intercalando o emprego da estratégia {1}.

Embora, nessa investigação, o número de textos tanto em relação às modalidades oral e escrita quanto à variedade de gêneros não chegue a expressar todas as possibilidades de empregos das estratégias de relações anafóricas possíveis, acredito que servem de demonstração panorâmica indicativa de fatos lingüísticos interessantes para que se continue a pesquisar a fim de aprimorar o ensino e, assim, se possa tornar o aluno capaz de não só evitar a repetição em suas produções, mas também de fazer escolhas lexicais como meio de fortalecer sua argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de reflexão com os alunos sobre as escolhas lexicais foi motivado pelo fato de eu, como professora, ao corrigir os textos deles, ter percebido a repetição e tê-la tomado como “o problema” a ser resolvido. Porém, no percurso das ações e, principalmente, ao analisar os dados coletados, percebo que há mais questões que envolvem as escolhas lexicais do que havia suposto em princípio.

Durante a coleta de dados, minhas ações pedagógicas foram intencionais no sentido de que os alunos haviam sido orientados a respeito das possibilidades de escolhas lexicais em diversas circunstâncias de ensino como: leituras para interpretação ou estudo literário, orientações para reescrita de textos, comentários de orientação sobre apresentações orais dos próprios alunos etc. No entanto, devo reconhecer que o encaminhamento da observação da elaboração das cadeias anafóricas carece de aprimoramentos, fato que só pude detectar olhando para os dados como um todo e depois de certo aprofundamento nos estudos sobre os gêneros textuais.

O processo da investigação teve fatores que interferiram no resultado tais como:

- a- o foco de observação das cadeias anafóricas foi voltado para a repetição em cadeias com mais de três expressões referenciais;
- b- julgava que os alunos faziam uso de anáforas com retomada por meio de pronomes ou elipse por não perceberem outras possibilidades a não ser essas;
- c- busquei anáforas sem retomada nos textos, entendendo ser um processo mais elaborado que deveria, necessariamente, estar presente nas cadeias anafóricas de **qualquer texto**;
- d- durante a época de orientação aos alunos e coleta dos dados, não me detive nas características diferenciais dos gêneros em relação às expressões referenciais que os particularizam;
- e- como não iniciei a pesquisa tratando os textos como gêneros, obtive variedade de gêneros, mas a maioria dos textos não apresentavam cadeias anafóricas longas.

Acredito que, devido à orientação a respeito da repetição, os alunos não apresentam incidência dessa estratégia. Mas, há algumas questões sobre a repetição que ultrapassam a idéia de tratá-la simplesmente como um desacordo com a variedade padrão da língua. Há gêneros textuais em que a repetição da expressão referencial é necessária para garantir o significado; é o caso, por exemplo, dos textos de instrução de uso ou de montagem ou textos de cunho científico, como os de ciências, biologia, física etc. Nos textos dos alunos, em alguns gêneros como o texto 6 em relação a “mulheres” [3], há a repetição de uma expressão lexical acrescida de determinantes, o que não é considerado como “erro”. Foi possível observar que os casos de repetição são mais comuns em textos em que o referente é animado. (COSTA, 2000). Nas seqüências narrativas, a repetição dá-se nas cadeias cujo referente é o personagem como nos Textos 1, 2, 3 e 4 em que, na primeira versão, a repetição é do pronome “ela”. Essa também é a estratégia utilizada no oral, Texto 10. Cavalcante (2001) aponta que as nominalizações realizadas por pronomes permitem ao falante despende pouco esforço cognitivo, uma vez que este não precisará escolher o nome que designe mais apropriadamente suas intenções comunicativas. Assim, quando em interações *on-line*, por exemplo, ou quando simplesmente não se pretende acrescentar nenhum conteúdo argumentativo, parece ser mais cômodo, dado o alto grau de genericidade, empregar apenas uma pró-forma resumidora. O que observo é que a repetição nem sempre se constitui em desacordo com a norma e há certas expressões referenciais, em certos gêneros, que tendem a ser repetidas. Quanto à suposta repetição advinda da oralidade, é possível afirmar que o oral produzido na escola não corresponde ao do cotidiano do aluno. Nos textos orais analisados, poucas vezes ocorreu uma seqüência de repetições da mesma expressão. A questão da repetição tem, aqui, delineada possibilidades de novas pesquisas.

Quanto à suposição de que a preferência pelo uso de anáforas com retomada por meio de pronomes ou elipse se dava por não perceberem outras possibilidades a não ser essas, ficou parcialmente comprovada na análise dos Textos 1, 2, 3 e 4 e suas versões reescritas. Com a orientação sobre outras expressões que poderiam ser utilizadas, alguns alunos lançaram mão delas. No entanto, no Texto 3 reescrito, por exemplo, houve emprego de apenas uma

das expressões sugeridas, não houve repetição, mas a preferência foi pela elipse. Em outros textos houve o emprego da anáfora com retomada por expressões definidas, expressões indefinidas, repetição de sintagma lexical precedido de quantificador. Logo, os alunos são capazes de fazer uso de diferentes expressões anafóricas com retomada, porém isso não se deve somente à orientação do professor, mas também ao gênero de texto a que pertence a cadeia anafórica. As anáforas sem retomada não foram observadas porque, certamente, não são peculiares aos gêneros analisados e não porque os alunos são incapazes de utilizá-las. As anáforas encapsuladoras e as anáforas indiretas são consideradas anáforas sem retomada e fazem parte de cadeias longas como as que me propus a analisar. Então, o emprego da anáfora sem retomada não é somente uma estratégia para garantir variedade de formas de apresentação das expressões referenciais, mas está ligado ao gênero do texto.

Outra questão a ser repensada ao se analisar os gêneros produzidos na escola é quanto às características das cadeias. Eu busquei as longas, mas há relações anafóricas que são estabelecidas entre o referente e uma única expressão referencial. Esse não foi o foco da pesquisa, mas penso que, em cadeias curtas associadas a gêneros em que o escritor/falante possa atribuir juízo de valor ao referente, possam ser encontradas anáforas sem retomada.

Os exemplos apresentados, embora em variados gêneros das modalidades escrita e oral e em número de textos singular, atestam a importância do estudo das expressões anafóricas pelo viés dos gêneros textuais. Este trabalho não termina aqui. Se a atividade de referenciação coloca em foco a instabilidade das categorias lingüísticas e permite ao sujeito operar escolhas no trabalho com a linguagem, isso nos leva a acreditar que o sujeito falante/escrevente, como afirma Possenti (1988, p.104) tenha um papel ativo:

[...] É que o falante tem um papel, não só o contexto ou a classe a que pertence. Se é verdade que ele não está livre das regras lingüísticas nem das sociais, também é verdade que as regras lingüísticas lhe permitem espaços e as regras sociais lhe permitem pelo menos aspirações, representações e, mesmo, rupturas de regras, *lugares onde a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa*. Se levarmos a sério a língua como resultado do trabalho e o discurso como atividade, e se considerarmos que o discurso é feito na língua, mas também atua em cada evento circunstancial sobre ela, então até parecerá correto afirmar como Goethe(apud Starobinski, 1970) que “o estilo não é (...) nem o particular puro, nem o

universal, mas o particular em instância de universalização e o universal que se despe para remeter a uma liberdade singular".(sem grifo no original).

Isso nos leva a pensar na questão do *estilo*, pois a atividade de referenciação, por evidenciar uma certa apreciação por parte do produtor, por operar com objetos-de-discurso, em um jogo enunciativo de caráter argumentativo, faz emergir o autor e acredito que seja este um campo fértil para se trabalhar com aprendizes: o campo da autoria, o campo do estilo. Para isso seria necessário, como propõe Geraldi (1993, p. 164) :

Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como "co-autor" que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. (grifo do autor).

Este, ao que parece, é um terreno promissor para a aplicação dos estudos sobre referenciação em textos de variados gêneros: a relação que se dá entre referenciação e estilo.

Da reflexão que o trabalho suscitou, posso afirmar que os alunos dependem de uma boa orientação a fim de visualizarem as possibilidades em outros textos para, então, aplicarem o apreendido em suas produções. Para que se tornem capazes de observar as possibilidades de construções de cadeias anafóricas e suas implicações no significado de suas produções, o professor há que, juntamente com eles, observar cadeias anafóricas em diferentes tipos e gêneros textuais, comparar efeitos de sentidos, recriar cadeias com diferentes propósitos de significados. Além disso, em todas as leituras e produções que se fizer, conduzi-los a observar como os elementos apresentados sob a forma de cadeia anafórica (personagens, espaços, épocas, partes do texto) foram construídos no gênero em que estão inseridos.

A anáfora é um aspecto de textualidade que, em situação de ensino, pode ser observada como responsável pela qualidade da linguagem utilizada de acordo com as circunstâncias que caracterizam o gênero em que está inserida.

O presente trabalho, longe de ser uma metodologia, é um caminho através do qual a lingüística serve de suporte para o professor processar o ensino e a aprendizagem em parceria com os alunos.

Por fim, o que se há de destacar é que, para o desenvolvimento de um trabalho como esse, é necessário que o professor tenha alguma formação voltada para a lingüística como garantia de que, ao olhar para o texto de seu aluno, consiga enxergar possibilidades de trabalho que levem a refletir sobre as decisões que se toma ao usar este ou aquele vocábulo, ao usar este ou aquele gênero textual.

Chegamos, enfim, ao termo de um percurso em que definitivamente não encerramos a questão. Não há dúvidas de que o estudo poderia ser estendido. Entretanto, dada a produtividade da pesquisa acadêmica voltada para a referenciação e para os gêneros, e tendo em vista a multiplicidade de gêneros em circulação numa sociedade determinada por novas tecnologias, a tarefa de analisar gêneros, entre os quais os que circulam na escola e suas peculiaridades, será sempre uma atividade em aberto. Não surpreende, portanto, que ao chegar ao fim tenhamos a impressão de retornar ao começo.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. M. et al. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP, Associação de Leitura do Brasil (ALB):Mercado das Letras, 1997.

ARAUJO, I. L.. *Linguagem e realidade: do signo ao discurso*. Curitiba, 2001. 233 f. Tese (doutorado em Estudos Lingüísticos) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

BAKHTIN, M. M. 1929. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 8. ed. 1997.

_____. *Estética da Criação Verbal*, tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; [revisão da tradução Maria Appenzeller]. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira [et al]. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, agência e escrita*. Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, M.U. *Introduction to text linguistics*, London, Longman, 1981.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar hauser, ou fabricação da realidade*. 9ª ed. – São Paulo: Cultrix, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRANDÃO, H, H. N.. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP [1999 ?].

_____. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000. – (Ensinar e aprender com textos; v. 5)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação média e tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, v. 4 em 2, 1999.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio*, v.3 em 1, 2006.

BROW, G. ; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge University Press, 1983.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAVALCANTE, M.M.. *As nomeações em diferentes gêneros textuais*. Cadernos de estudos Lingüísticos. Campinas, (41): 127-140, jul./dez. 2001.

CAVALCANTE, M.M.; B.B. RODRIGUES; A. CIULLA. *Referenciação*. São Paulo:Contexto, 2003a.

CAVALCANTE, M.M..*Expressões referenciais – uma proposta classificatória*. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, (44): 105 - 118, Jan./Jun. 2003b.

_____. *Função discursiva dos elos coesivos referenciais. Anais do 5º encontro do CELSUL*. Curitiba: UFPR, 2003c.

_____. A construção do referente no discurso. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.) *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto - UFC, 2004a. CD-Rom. ISBN 85-904864-1-9

_____. O processo de recategorização sob diferentes parâmetros. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.) *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto - UFC, 2004b. CD-Rom. ISBN 85-904864-1-9

_____. A dêixis discursiva. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.) *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto - UFC, 2004c. CD-Rom. ISBN 85-904864-1-9

_____. Dêiticos discursivos – um caso especial de referência indireta. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.) *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto - UFC, 2004d. CD-Rom. ISBN 85-904864-1-9

_____. Processos de referenciação – uma revisão classificatória. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.) *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto - UFC, 2004e. CD-Rom. ISBN 85-904864-1-9

_____. Estudos sobre referenciação: contribuições do grupo prottexto. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.) *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto - UFC, 2004f. CD-Rom. ISBN 85-904864-1-9

CHAROLLES, M. *Conference as a principle interpretability of discourse*". In: Text. V. 3 em 1. Mouton Publishers. Berlin, New York, Amsterdam, 1983.

COSTA, I. B. *Cadeias referenciais no português falado*. In: *Organon* n.28/29. Estudos da Língua falada. Porto Alegre, 2000.

_____. *A articulação do texto argumentativo oral*. In: Revista Letras, Curitiba, n. 57, p. 229 -249. jan./jun. 2002. Editora da UFPR.

_____. *Gêneros textuais e tradição escolar*. In: Revista Letras, Curitiba, n. 66, p. 177-189, Maio/Agosto. 2005. Editora UFPR.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. IN: KARVOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DAHLET, P. A produção escrita. Abordagens cognitivas e textuais. In: *Trabalhos de lingüística aplicada*. Campinas, n. 23, p. 79 -95, Jan./Jun. 1994.

FÁVERO, L. L. A informatividade como elemento de textualidade. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre: PUCRS. 18(2), p. 13-20, Jun.1985a.

_____. A situacionalidade como elemento de textualidade. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre: PUCRS. 18(2), p. 21-28, Jun.1985b.

_____. *Intencionalidade como critérios de textualidade*. In: FAVERO, L.L.;PASCHOAL, M.S.Z. (Orgs.) *Lingüística textual: texto e leitura*. São Paulo: Educ, p. 31-47, 1986.

_____. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 7ª ed.,1999.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Lingüística textual: introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O.. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FABRE-COLS, C. Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. EFS éditeur, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed., Botafogo, RJ: Nova Fronteira, 1986.

GERALDI, J. W.. *Portos e passagem*. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Pontes, 1993.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *O conceito de coesão*. Tradução elaborada pelo departamento de Língua inglesa e Lingüística da Universidade Federal de Natal – RN, 1976.

ILARI, R. Anáfora e correferência: por que as duas noções não se identificam? In: *Cadernos de estudos lingüísticos*. v. 41. Campinas: Unicamp, 2001a.

_____. Alguns problemas no estudo da anáfora textual. In: *Revista Letras* n. 56, Curitiba, 2001b.

KLEIBER, Georges. *L'anaphore associative*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 21 ed., 2003.

KOCH, I. G. V. *A situacionalidade como elemento de textualidade*. In: *Letras Hoje*, Porto Alegre, PUCRS, 18 (2): 21-28, junho de 1985.

_____. *Argumentação e Linguagem*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. *A intertextualidade como fator da textualidade*. In: FAVERO, L.L.; PASCHOAL, M.S.Z. (Orgs.) *Lingüística textual: texto e leitura*. São Paulo: Educ, p. 39-46, 1996b.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Interferências da oralidade na aquisição da escrita*. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campina, São Paulo: UNICAMP/IEL, 1997b, p. 31 -38.

_____. *Contribuições da Lingüística Textual para o ensino de Língua Portuguesa na escola média: a análise de textos*. In: FREGONEZI, D. E. (org.), *Leitura e Ensino*, Londrina: ed. Da UEL, 1999, p. 91-104.

_____. *A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional*. In: SEMINÁRIOS LINGÜÍSTICOS, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2000a.

_____. *O texto na escola: Atividades de produção textual*. In: XVIII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (GELME). UFBA. 4/4/2000b.

_____. *Estratégias de processamento textual*, (IEL – UNICAMP) 2000c.

_____. *Expressões referenciais definidas e sua função textual*, (IEL – UNICAMP) 2000d.

_____. *A coesão textual*. 17.ed. – São Paulo: Contexto, 2002a.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I.G.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. *Processos de referenciação na produção discursiva*. D.E.L.T.A, v. 14, nº especial, p. 169-190, 1998.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH, I.G.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

LEMO, M.T.G. *Sobre o que faz texto: uma leitura de "Cohesion in English"*. D.E.L.T.A. 8 (1), p. 21 - 42, 1992.

LIMA, S. Ap. de. *Progressão referencial e reescrita em produções textuais do Ensino Médio*. Curitiba, 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

MARCUSCHI, L. A *Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita*. In "I ENCONTRO NACIONAL SOBRE LÍNGUA FALADA E ENSINO" - Maceió, AL, 14 a 28 de março de 1994. ANAIS – 1995.

_____. *Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL - A INVESTIGAÇÃO DO PORTUGUÊS EM ÁFRICA, ÁSIA, AMÉRICA E EUROPA: BALANÇO E PERSPECTIVAS - Berlim, Alemanha, 23 - 25 de março de 1998. (inédito)

_____. *Cognição e produção textual: processos de referenciação*. In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA) – Florianópolis, 25 a 27 de fevereiro de 1999a.

_____. *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos textuais*. In: XVII JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE (GELME) – Fortaleza, 1 a 4 de setembro de 1999b.

_____. *A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional*. Trabalho apresentado nos Seminários Lingüísticos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2000a.

_____. *(Quando a referência é uma inferência)*. Trabalho apresentado no Encontro do GEL: Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo. Assis, 2000b.

_____. *Referenciação e cognição: O caso da anáfora sem antecedente*. In: PRETI, D. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2000c. (Projetos paralelos – NURC/SP,4)

_____. Anáfora indireta: O barco textual e suas âncoras. In: *Revista Letras* n. 56, Curitiba 2001a.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3.ed. , São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral escrito* – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001c. – (Coleção Idéias sobre Linguagem).

_____. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira . *Gramática do português falado. v. I: A ordem*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002a.

_____. SILVA, Maria Cecília P. de S. .Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A.T.; BASÍLIO,M. *Gramática do Português falado. v. IV: Estudos descritivos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002b.

_____. ; I.G.V. KOCH. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B.; A.RODRIGUES (Orgs.) *Gramática do português falado v. VIII*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002 c.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I.G.V. *Gramática do português falado. v. VI: Desenv.vimentos*. Campinas: Editora da Unicamp. 2002 d.

_____. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M.J.; OLIVEIRA, R.P. *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. S. Paulo: Contexto, 2004a.

_____. *Introdução à lingüística textual*. S. Paulo: Martins Fontes, 2004 (b).

_____. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M.J.; OLIVEIRA, R.P. *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. S. Paulo: Contexto, 2004c.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A.C. (Orgs), *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In:

CAVALCANTE, M.M.; B.B.RODRIGUES; A. CIULLA. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 15-52.

MONDADA, L. *Gestion du topic et organization de la conversation*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, IEL/ Unicamp, nº 41, 2001, p. 7-36.

NOVAIS, Maria do Céu. *Aspectos de referência massiva*. In: Cadernos de Semântica. Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1992.

MÜLLER, Ana Lúcia. *A genericidade e os nomes nus no PB*. Seminários em Teoria Gramatical (FFLCH/USP), São Paulo. Disponível em: (www.fflch.usp.br/dl/anamuller).

_____. *Sentenças genericamente quantificadas e expressões de referência a espécies no português do brasileiro*. In: Caderno de Estudos Lingüísticos. 39: 131-148, jul./dez. 2000.

_____. *A expressão de genericidade no Brasil*. In: Revista Letras, Curitiba, n.55, p.153-165, jan./jun. 2001. Editora UFPR.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.(Cap. 6)

ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Apresentação: *Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SALOMÃO, M.M.. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I.G.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHNEDECKER, C.; CHAROLLES, M.; KLEIBER, G.; DAVID, J. *L'anaphore assosiative* (Aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques). Paris: Klincksiek, 1991.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da língua oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ZILLES, U. *O racional e o místico em Wittgenstein*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad: Marcos G. Montagnoli. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ANEXO I

***CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ
UNIDADE DE ENSINO DE PONTA GROSSA
ENSINO MÉDIO***

TURMA

DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR(A): _____

FOLHA DE REDAÇÃO

ALUNO	NOTA
-------	------

		MUITO RUIM	RUIM	REGULAR	BOM	EXCELENTE
COESÃO	0,0	0,0	0,5	1,0	1,5	2,0
COERÊNCIA	0,0	0,5	1,0	2,0	3,0	4,0
ADEQUAÇÃO AO TEMA	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0
NORMA CULTA	0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	3,0

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

FICHA DE AVALIAÇÃO ____ BIMESTRE

Turma _____

ALUNO	COMENTÁRIO	CONT. 2	DOM. 3	LING. 2	POST. 2	VISUAL 1	NOTA 10
	Data ____/ ____ Assunto:						
	Data ____/ ____ Assunto:						
	Data ____/ ____ Assunto:						
	Data ____/ ____ Assunto:						
	Data ____/ ____ Assunto:						
	Data ____/ ____ Assunto:						

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE APRESENTAÇÕES ORAIS

1. Conteúdo: propriedade e análise do conteúdo abordado, adequação ao público
2. Domínio: planejamento, seqüência, tempo
3. Linguagem: clareza, tom e altura da voz, propriedade vocabular
4. Postura: presença durante a apresentação, visualização, propriedade no uso do material de apoio escolhido
5. Visual: cenário, vestuário, sonoplastia, luzes, material de apoio (quadro-de-giz, retroprojeto, multimídia, vídeo, som, material concreto...)

ANEXO III

TEXTO ESCRITO E REESCRITO – TRANSPOSIÇÃO DE DISCURSO DIRETO PARA DISCURSO INDIRETO

Texto 1

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Perguntamos a ela[4] sobre a internet e ela[5] nos respondeu que a internet é utilidade, não é lazer. E que o grande barato é a praticidade.

Então perguntamos para que ela[6] usa a web, e ela[7] nos disse que era para buscar informações e fazer pesquisas. Nos Øfalou[8] que Øfaz[9] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagens, e não Øusa[10] cartão de créditos, Øfaz[11] depósito bancário, pois não se sabe o destino das coisas que você digita. Ela[12] ainda não se[13] convenceu da segurança, nos Ødisse[14]. Também não Øfaz[15] operações bancárias, pois não se[16] sente tranqüila. Entrou[17] apenas uma vez em sala de bate papos, para conhecer, e Øachou[18] uma grande bobagem, com conversas esquisitas.

Então para concluir nossa reportagem, fizemos uma última pergunta, que sites ela[19] acessa mais. E ela[20] voltou a nos responder que todos os dias a internet ajuda-a[21] com a pauta de seu[22] programa.

Ela[23] entra muito nas últimas notícias do UOL, no globo.com e no babado.com, que é seu[24] vício.

Texto reescrito 1

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Perguntamos a ela[4] a sua[5] opinião sobre a internet e a apresentadora[6] nos respondeu que a internet é utilidade, não é lazer. E que o grande barato é a praticidade.

Então perguntamos para que ela[7] usa a web, e **a entrevistada[8]** nos disse que era para buscar informações e fazer pesquisas. Nos Øfalou[9] que Øfaz[10] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagens, e não Øusa[11] cartão de créditos, Øfaz[12] depósito bancário, pois não se sabe o destino das coisas que você digita. **Márcia[13]** ainda não se[14] convenceu da segurança, nos Ødisse[15]. Também não Øfaz[16] operações bancárias, pois não se[17] sente tranqüila. ØEntrou[18] apenas uma vez em sala de bate papos, para conhecer, e Øachou[19] uma grande bobagem, com conversas esquisitas.

_____ Para concluir nossa reportagem, fizemos uma última pergunta, que sites ela[20] acessa mais. **A apresentadora[21]** respondeu que todos os

dias a internet ajuda-a[22] com a pauta de seu[23] programa. **Márcia**[24] entra muito nas últimas notícias do UOL, no globo.com e no babado.com, que é seu[25] vício.

Texto 2

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Na opinião de Márcia[4] a internet é utilidade, não é lazer, o grande barato, para ela[5], é a praticidade; a entrevistadora[6] usa a internet para pesquisar, buscar informações, fazer compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem; porém sem usar cartão de crédito, porque ela[7] não se[8] sente segura; ela[9] também não realiza operações bancárias, pelo mesmo motivo, ela[10] conta que certa vez Øentrou[11] em uma sala de bate-papo, porém Øachou[12] a conversa esquisita.

Ela[13] acessa com freqüência as últimas notícias do UOL, os sites da globo.com e babado.com.

Texto reescrito 2

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa “Hora da verdade”, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

Na opinião de Márcia[4] a internet é utilidade, não é lazer, o grande barato, para ela[5], é a praticidade; **a apresentadora**[6] usa a **rede** para pesquisar, buscar informações, fazer compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem; porém sem usar cartão de crédito, por **não se[7] sentir** segura; **a entrevistada**[8] também não realiza operações bancárias, pelo mesmo motivo. **A apresentadora**[9] conta que certa vez Øentrou[10] em uma sala de bate-papo, porém Øachou[11] a conversa esquisita.

Márcia[12] acessa com freqüência as últimas notícias do UOL, os sites da globo.com e babado.com.

Texto 3

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a “Gente”, a apresentadora[2] do programa “Hora da Verdade”, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

A primeira pergunta foi a de qual era a opinião dela[4] sobre a internet, na qual a apresentadora[5] respondeu que para ela[6], internet é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é a praticidade.

Outra pergunta era para que ela[7] usava a web, e ela[8] disse que era para buscar informações e pesquisar, que Øfaz[9] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas que não Øusa[10] cartão de crédito, Øfaz[11] através de depósito bancário, porque não se sabe direito o destino das coisas que você digita. Ainda não se[12] convenceu da segurança. Operações bancárias ela[13] também não faz, não se[14] sente tranquila. Em bate-papo Øentrou[15] uma vez, Øtinha[16] que conhecer, Øachou[17] uma grande bobagem, uma conversa esquisita.

A pergunta seguinte era sobre quais eram os sites que ela[18] acessava mais. Ela[19] respondeu que todos os dias a internet a[20] ajudava com a pauta do programa. ØEntra[21] muito nas últimas notícias do UOL, no Globo.com e no Babado.com, que é um vício.

Texto reescrito 3

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a “Gente”, a apresentadora[2] do programa “Hora da Verdade”, Márcia Goldschmidt[3], falou para que a internet é útil.

A primeira pergunta foi a de qual era a opinião dela[4] sobre a internet, em que a apresentadora[5] respondeu que _____ a internet é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é a praticidade.

Outro questionamento era para que ela[6] usava a web, **a entrevistada**[7] disse que era para buscar informações e pesquisar, que Øfaz[8] compras de vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas que não Øusa[9] cartão de crédito, Øfaz[10] através de depósito bancário, porque não se sabe direito o destino das coisas que você digita. Ainda não se[11] convenceu da segurança. Operações bancárias _____ também não Øfaz[12], não se[13] sente segura. Em bate-papo Øentrou[14] uma vez, Øtinha[15] que conhecer, Øachou[16] uma grande bobagem, uma conversa esquisita.

A pergunta seguinte era sobre quais eram os sites que _____ Øacessava[17] mais. Ela[18] respondeu que todos os dias a internet a[19] ajudava com a pauta do programa. ØEntra[20] muito nas últimas notícias do UOL, no Globo.com e no Babado.com, que é um vício.

Texto 4

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente, a apresentadora[2] do programa Hora da verdade Márcia Goldschmidt[3] falou que para ela, a internet, é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é praticidade.

Ela[4] usa a web para buscar informações, pesquisar, comprar vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas não Øusa[5] o cartão de crédito, Øfaz[6] através de depósito bancário, pois não Øsabe[7] ao certo o destino das coisas que Ødigita[8]. Ela[9] ainda não se[10] convenceu da segurança e por isso também não Øfaz[11] operações bancárias. Ela[12] entrou em bate-papo uma vez, mas Øachou[13] uma grande bobagem.

Os sites que ela[14] mais acessa são: Últimas notícias da UOL, Globo com e também Øentra[15] no Babado.com que é um vício.

Texto reescrito 4

Márcia Goldschmidt[1] usa web com prudência

Em entrevista a Gente a apresentadora[2] do programa Hora da verdade Márcia Goldschmidt[3] falou que, para ela, a internet é utilidade, não é lazer, e que o grande barato é praticidade.

Goldschmidt[4] usa a web para buscar informações, pesquisar, comprar vitaminas, suplementos alimentares, maquiagem, mas não Øusa[5] o cartão de crédito, Øfaz[6] através de depósito bancário, pois não Øsabe[7] ao certo o destino das coisas que Ødigita[8]. **Márcia**[9] ainda não se[10] convenceu da segurança e por isso também não Øfaz[11] operações bancárias. Ela[12] entrou em bate-papo uma vez, mas Øachou[13] uma grande bobagem.

Estão entre os sites que **a apresentadora**[14] mais acessa as Últimas notícias da UOL, Globo. com e também Øentra[15] no Babado.com, que é um vício

ANEXO IV

TEXTOS ESCRITOS PRODUZIDOS POR UM MESMO INFORMANTE

TEXTO 5

Triste coincidência

Seu João, em suas caminhadas, sempre passava por **uma fábrica**[1], **a qual**[2] poluía muito o ar com **a fumaça**[3] que liberava.

Como já *Øestava* em idade avançada e *sua* saúde já não era muito boa, *seu João* começou a não sentir-se muito bem por causa da fumaça misturada com o ar[4] que *ele* respirava, e *Øresolveu* procurar um médico.

O médico fez vários exames e detectou a causa daquele mal-estar: o problema era realmente a fumaça vinda da fábrica[5]. Então o médico *lhe* receitou um remédio[6], à fim de que se amenizassem os sintomas.

Quando *seu João* foi comprar o remédio[7] receitado pelo médico, teve uma surpresa: **a fábrica que poluía o ar**[8] e que foi a causa de *seu* mal-estar, era **a mesma fábrica**[9] que produziu o medicamento[10] de que *ele* necessitava para curar-se.

TEXTO 6

Um invasor no corpo[1]

O HPV[2] é uma epidemia invisível que ataca homens e mulheres[3] de maneira distinta. Nos homens **o vírus**[4] é geralmente eliminado pelo próprio organismo ou **se**[5] mantém adormecido. Nas mulheres[6] *Øpode*[7] fazer estragos mais sérios[8]. **Ele**[9] é responsável por 96,5% dos casos de câncer de colo de útero, que é a segunda causa de óbitos entre as brasileiras.

Em quantidades menores, **o HPV**[10] também detona carcinomas em locais como a vagina, vulva, canal anal e reto. Atualmente, está constatado que **o HPV**[11], além de ser uma ameaça individual, é um problema de saúde pública. 80% das mulheres brasileiras[12] não fazem o Papanicolau, exame que poderia verificar o início da infecção[13]. Diante de tumores já estabelecidos[14], com alto teor maligno, as pacientes[15] são submetidas a sessões de quimioterapia e radioterapia.

Cerca de 25% das mulheres do mundo[16] estão infectadas e no Brasil as lesões com maior potencial oncogênico[17] concentram-se na faixa de portadoras com menos de 25 anos de idade. [18]

A previsão é que ocorram 3700 mortes por câncer de colo de útero[19] em 2001. O preocupante é a incapacidade da mulher[20] em estabelecer limites, como camisinha, ainda que seja para o bem dela[21].

TEXTO 7

O racismo no mercado de trabalho[1]

O **racismo**[2] está presente em quase todas as áreas de nossa sociedade. Porém, é no mercado de trabalho que **ele**[3] se manifesta com maior intensidade e também que mais prejudica as pessoas discriminadas[4].

Essas pessoas[5] são julgadas pela cor de sua[6] pele, e não pela qualidade do trabalho que elas desenvolvem[7].

É preciso que haja uma conscientização das *pessoas*[8] em relação à **esse preconceito**[9], pois mais importante que a cor da pele de *cada um*[10], é a *sua*[11] competência.

TEXTO 8

O romantismo[1] sobrevive.

Apesar de vivermos em um mundo egoísta e materialista, ainda existem pessoas que se preocupam com **a questão do romantismo**[2].

Expressar **os nossos sentimentos**[3] não pode ser considerado algo brega, fora de moda, muito pelo contrário, pois **amar e sentir amado**[4] é uma necessidade que todas as pessoas tem, embora algumas não consigam demonstrar.

Atualmente, **o romantismo**[5] é a forma de se fugir à triste realidade das grandes metrópoles, onde não há tempo para **as questões sentimentais**[6].

TEXTO 9

Escolhemos **a área médica**[1], por ser **uma área com muitos avanços tecnológicos**[2], o que interessa a todos. Como já fui paciente da doutora Paula Beatriz Moreira Salles[3], médica gastroenterologista, e me interesse pelo assunto, resolvi fazer a entrevista com a mesma[4].

A entrevista foi marcada para o dia 21 de fevereiro, às 10:30 h. Porém, chegamos à *clínica*[5] às 10 horas. Como a Drª Paula[6] é muito requisitada, tivemos que esperar um pouco, já que ela[7] tinha muitos *pacientes*[8] para atender. Depois de muita espera, fomos finalmente atendidos pela gastroenterologista[9], que foi muito atenciosa conosco. Ela[10] respondeu nossas perguntas e mostrou-nos[11] os equipamentos com muita presteza.

Aprendi muitas coisas com essa entrevista, que nos colocou “por dentro” de tudo o que há de mais avançado tecnologicamente na **área da gastroenterologia**[12].

ANEXO V

TEXTO ORAL – TRANSCRIÇÃO DE DEBATE GRAVADO EM AULA DE FILOSOFIA

TEXTO 10

Professor: Então vamos começar com o grupo da Paola fazendo perguntas, fazendo a pergunta pro grupo da Renata. É, a pergunta, vamos começar com o primeiro tópico lá, que é sobre o que é política. Ok? Então escolhe, o grupo da Paola escolhe uma dessas questões.

Aluna: [lendo] A questão número 4. Escolha um dos locais possíveis de atuação política do **cidadão comum**[1] (família, escola, bairro, trabalho, cidade) e analise as formas pelas quais pode ser exercido o poder seja ele positivo ou negativo.

Aluna: Tá, um exemplo nosso de poder positivo ou negativo é quando **um pai de família**[2] tem que levar o seu filho ao médico e esse não quer. Então o que **ele**[3] faz? **Ø**Usa[4] a força negativa. Às vezes **Ø**bate[5] a fim de levá-lo à força. Em outro momento **o mesmo pai**[6], para se redimir, **Ø**usa[7] a força positiva tentando lhe convencer de que ir ao médico pode prevenir ou remediar alguma doença.

Aluna: A gente também pegou um exemplo da **família**[8] [inint.] **O pai**[9], **ele**[10] não chega a conversar pra leva pro lado psicológico, pro lado da moral ali. Muitas vezes **ele**[11] vai pega e **Ø**vai[12] até bate na criança direto, **Ø**vai[13] impor, **Ø**agi[14] de uma forma rude, agindo assim de forma negativa. A mesma coisa [inint] quer saí e **o pai**[15] diz que não, mas não **Ø**diz[16] porque.[inint.] pra chegar numa coisa que ambos concordem [inint.]

Professor: Os dois grupos deram exemplos relacionados com a família. Eu gostaria que vocês escolhessem um dos outros locais pra também comentarem isso, de preferência [inint] pode ser relacionado ao trabalho ou à cidade. Exemplos que vocês vêm e que acontece a atuação política seja de maneira positiva ou negativa.

Aluna: A gente vê isso nas áreas de trabalho, nos ambientes de trabalho. Quando **uma pessoa**[17] quer ser gerente ou alguma coisa assim, **Ø**chega[18] e **Ø**usa[19] a força negativa. **Ø**Chega[20] e **Ø**diz[21]: não, vocês vão trabalhar assim, fazendo desse jeito porque eu sou o patrão, enquanto que **ele**[22] podia usar a força positiva **Ø**tenta[23] conversar com todo mundo e até fazendo os funcionários se sentir melhor dando a opinião dele de como que ele acha que ia ser até produtivo pra empresa. Porque, realmente, iriam surgir novas maneiras de fazer e de maneira mais rápida.

Professor: E vocês?

Aluna: Professor, tinha um exemplo, né [inint.] do vídeo[24], né, aquele lá dos sem-terra lá[25]. Então **eles**[26] agiram com o poder que **eles**[27] têm, **eles**[28] viram os cara lá[29] tentando consegui alguma coisa pra vida? não. **Eles**[30] vão soltando cachorro, [inint.] rede, tiro. Então, **eles**[31] devem trabalha o poder que **eles**[32] têm. **Eles**[33] poderiam ter [inint.] o líder[34], tentado entrar num acordo. Ou, sei lá? Se **Ø**deixassem[35] reagi talvez pudessem, pudesse ser preso, mas [inint.] depois fizeram de seu instrumento de trabalho, armas[inint.]

TEXTO 11

Professor: É, teoricamente o que acontece de fato é isso, quer dizer, há (pausa, ruídos ao fundo da fala do professor) o poder ele está bem sentido mas se for exercido em nome do povo, então quem exerce mal, ou apenas usando-as a favor do seus interesses, deve, pode ser tirado, claro que nem sempre, às vezes isso acontece mas é um princípio da política moderna que é diferente da política antiga medieval OK! Mais algum comentário a seguir? Então, agora, Aline e Caroline, Luis Manguera e Caroline fazem a pergunta sobre democracia para ,o grupo do Tozzetto, Paulo e Luis (ruídos ao fundo)

Aluna pergunta: Todas as democracias brasileiras. Dê um exemplo de como elas se expressam normalmente quando não se [inint.]?

Aluno responde: A democracia brasileiras nas velhas ou novas, se expressa de várias maneiras principalmente no voto secreto universal (tosses ao fundo) especialmente nas democracias não se [inint.] de várias maneiras como por exemplo, desigualdades sociais, quem tem dinheiro, e bens, principalmente, tem bastante, quem não tem dinheiro não tem nada .

Aluna: Quando política mesmo quando **ele**[1] é eleito. O tal, tá, tal projeto é comprado e **ele**[2] pega esse projeto, só que esse projeto já era de outro político, **ele**[3] fala que é **ele**[4] que ta realizando. Entendeu? Chega **um prefeito novo**[5] na prefeitura. Ah, agora vamos asfalta tal rua, e **ele**[6] fala que é **ele**[7] que aprovou, que foi o grande.

Aluna: Só que esse projeto já teria sido aprovado na gestão anterior?

Aluna: Não, não teria sido aprovado, teria dado a opinião de asfaltar tal rua por outro prefeito. Então quem que resolve esse problema de alimentação, bolsa escola, que vem de muitas gestões anterior, daí são atualizados. Daí **eles**[8] pagam e **Ø**dizem[9], é os que **eles**[10] estão fazendo. Só que sempre tem essas atualizações. Por último, **ele**[11] continua o programa porque **ele**[12] sabe que na próxima eleição **ele**[13] pode ser reeleito ou **Ø**pode[14] se candidatar para outro cargo, assim superior ou inferior.

Professor:(vários ruídos)

É só gostaria que vocês, também se aprofundassem nos comentários de vocês, colocando a mesma pergunta, só que com as questões bem concretas, nos dois casos que nós temos na nossa realidade social, é, a gente pode dizer que desde 89 nós temos eleições gerais em todos os níveis do Brasil, em 89 vozeis (ruídos ao fundo) lembram né, a 1ª eleição presidencial depois de um longo período de ditadura militar que o povo não podia votar pra presidente, aí então, temos em todos os níveis, presidente, governo, estado, etc. Já estamos, fazendo aí mais de 10 anos de democracia plena. Agora contraditoriamente a isso, nós temos um dos piores dados socioeconômicos mundiais, é um dos países com a pior distribuição de renda, então o que, que é que não tá casando quer dizer a democracia formal, que é o poder de ter eleições todos os níveis etc., as pessoas poder se manifestar, podemos dizer que ela existe, né, mas porque que essa democracia não se estende também à qualidade de vida da população, por que, que as coisas não acontecem, digamos mais ou menos de forma automática, havendo democracia deveria haver melhoria na qualidade de vida o que quê, na opinião dos dois grupos aí, o que que vocês consideram aqui, tá impedindo não é, que, haja essa melhoria com a democracia formal, que a gente já tinha vivência (ruídos)

Aluna: É que na verdade É assim, é, é, talvez a população[15] não tá sabendo escolher muito bem **os seus representantes**[16], porque você[17] escolhe **tal pessoa**[18], **ela**[19] fala, isso aquilo, aquilo, aquilo e aquele outro. Só que a hora que **ela**[20] é eleita, **ela**[21] chega lá e nunca faz aquilo que **ela**[22] falô mesmo na campanha. Raramente, ~~Ø~~faz[23] alguma coisa. Daí vem com aquela desculpa que o projeto, que não sei o que, que não sei o que, sabe? Que os **deputados**[24], **vereadores**[25], a campanha, aquele e aquilo, e sempre fica jogando uns nas costas do **outro**[26]. Daí vai pulando, até virar uma bola assim, que vai crescendo até virar uma bola de neve, e daí é isso aí. Daí **um**[27] vai tirar mais que **o outro**[28]. Em vez de trabalho de equipe, vai empurrando com a barriga, dando jeitinho brasileiro e vai empurrando com a barriga.

Aluno: Tem também né, corrupção, nós avalia, a corrupção é muita perigosa. Bom, daí **esse pessoal**[29] chega lá, mas ~~Ø~~passa[30] a mão na grana, e não ~~Ø~~faz[31] nada fica parado lá, aí quando a gente vê, já foi tudo roubado. Assim não dá pra levar um país (os alunos falam ao mesmo tempo em que o professor). Ou pra falar a verdade **eles**[32] escolhe os vereadores.

Professor: Agora, e aproveitando a fala de vocês, a nossa fala sempre expressa uma visão da coisa; quando a gente diz, eles não fazem isso, eles deixam de fazer isso, de certa maneira isso também está ligado a uma visão que nós temos de que a política, é uma coisa deles não uma coisa nossa, ou seja, de todos,

Aluno : Não de todos não, lógico! É errado esse termo aí. Não.

Aluno: Você tem o poder de numerar o dinheiro, e **eles**[33] têm o poder de fazer o dinheiro.

Aluno: Mas a gente tem o poder de tirar **eles**[34].

Professor: Mas eles ah! Por quê?

Aluno: O problema da sociedade brasileira, é que ela é sociedade muito é muito pacata. Todos os outros, todos os outros países tiveram contato com a liberdade, guerriar. O Brasil conseguiu sua ah,ah,ah liberdade sem nada, assim sem guerra, sem nada. Eu acho que isto prejudicou muito a formação política do país, porque o povo é acostumado a ganhar tudo hum...de mão beijada, um fiasco de mão beijada, (alguém fala ao fundo – e perder também) perde e fica quieto,isso aí, na China política corrupta é determinada nas rua.

TEXTO 12

Aluna pergunta: Pergunta número 1, que tipo de democracia[1] foi implantada em Atenas no século cinco antes de Cristo, quais são seus avanços e limites?

Aluna responde: Era uma democracia direta em que **todos os cidadãos**[2] têm não só o direito, mas o dever de participar da assembléia pública que decide o destino das pólici. É defendida a igualdade embora, naquela sociedade, **estrangeiros**[3], **mulheres**[4], **escravos**[5] não fossem considerados **cidadãos**[6] e, portanto, serem excluídos da vida política. Na história antiga medieval, a idade em, em que era mais valorizada a concepção [inint.](ruído forte ao fundo) e aristocráticas de política limitando o poder **da maioria**[7] deixando-o reservado apenas **a uma minoria**[8], mas o deslocamento do conceito de soberania do rei para **o povo**[9] com o renascimento das cidades possibilitou o renascimento do ideal republicano.

Aluna: Foi implantado a democracia direta[10], nela[11] **todos os cidadãos**[12], **cidadãos**[13] tinham o direito de ver e participar das assembléias públicas para decidir o destino da pólici, porém essa democracia[14] excluía da cidadania **mulheres**[15], **estrangeiros**[16] e **escravos**[17]. Na idade média é como se não houvesse democracia[18], pois transmitia-se por herança a propriedade ao poder público. Já no renascimento, as idéias democráticas[19] são de formas diferentes, pois dependem de seus defensores, surge legitimidade no poder, só que só será legítimo se for de acordo com a vontade pública. Porém, as idéias democráticas da burguesia[20] refletiam seus próprios interesses, mesmo que o liberalismo tornou mais democrático as idéias socialistas, propõe integração do proletariado ao poder. Mas, nenhuma das tentativas democracias[21] são perfeitas. Como em Atenas que excluía **as pessoas**[22] o direito de cidadão, como no liberalismo que deixa de fora do poder dos bens produzido **a maior parte da população**[23] ou as restrições de liberdade individuais que existiam no regime comunista do leste europeu de Cuba.

Professor: Bom, por que que os dois grupos se aprofundassem no seguinte: avaliassem aliás uma pequena sugestão pra vocês, quem ainda não assistiu, agora já deve ter em locadora, assista o filme chamado O Casamento Grego. É uma, é muito divertido, isso pra dizer que nesse filme traz inúmeros

personagens, família grega, i os personagens fala que tudo vem do grego qualquer coisa, qualquer palavra, pode ser errada, é de origem grega. No caso da política, isso é verdade. Inclusive literalmente palavra política, pertence à pólici cidade. Daí o cidadão. Política, aquele que decide o destino da cidade. Eu gostaria que vocês aprofundassem o seguinte: esta visão de cidadão é a visão que a gente herda dos gregos, inclusive a lição de democracia pelo menos [inint] o que eu queria que vocês falassem um pouco, fazendo um paralelo com o cidadão hoje com lá o cidadão grego. Também ele tinha alguns limites, nem todos eram cidadãos. Hoje como vocês fariam o paralelo. Podemos dizer que, comparando com os gregos, todos são cidadãos. Então, tente aprofundar essa questão percebendo que falar em cidadão era muito proibido, pode ser que de várias [inint.]

Aluna: **Todos**[24] na nossa democracia[25] são considerados cidadãos. Só que, na prática, **todo mundo**[26] sabe que a coisa é bem diferente, porque **o cidadão**[27], **ele**[28] tem tanto direito quanto deveres. Na nossa sociedade, **a gente**[29] percebe que deveres como impostos, por exemplo, **a gente**[30] cumpre, nem que seja obrigado **a gente**[31] cumpre. Agora na questão, questão dos deveres, quantos, quanto, a questão, alias os direitos, quantos direitos **a maioria da população**[32] é, não tem acesso como boa alimentação, é, escola, saneamento básico, várias outras questões que **a maioria dos cidadãos**[33] teriam, teriam que ter isso garantido por lei e não tem na prática. Eu acho que **esta questão de ser cidadão**[34] ainda tem muito chão pra que ela seja perfeita, ainda tem muitas coisas que devem ser consertadas.

TEXTO 13

Aluna: Mas professor, esse negócio de conter, esse negócio pra, como se diz, pra vê se ia ter que usar mesmo ou não o guarda-pó[1] foi pro **peessoal do terceiro ano**[2] e **eles**[3] quiseram que, ~~Ø~~quiseram[4] que ficassem porque já ~~Ø~~tavam[5] saindo e, se **eles**[6] tiveram que usar o três anos, porque os próximos não teriam que usar? Isso foram **gente terceiro ano**[7] que falaram pra gente.

Professor: Vejam, eleição todos os alunos do ensino médio participaram, só que talvez vocês (falas ao mesmo tempo)

Aluna: **O pessoal do terceiro ano todo mundo**[8] voto, **eles**[9] acham que nem deviam votar. (vários comentários ao fundo)

Professor: Pessoal, só um minuto, não era restrito só para o pessoal do terceiro ano. Eram todos os alunos do ensino médio da época que foi feita. Possivelmente, vocês talvez entraram já tinha essa restrição, o que eu quero dizer apenas que essa questão como foi votada, não significa que não pode ser novamente votada, mais aí é um processo que tem que se fazer(todos falam ao mesmo tempo)

Aluna: Eu fiquei sabendo **o pessoal que saiu agora do terceiro ano**[10], que era o segundo quando a gente entrou, que na época que foi feito esse negócio do guarda-pó [11]aí, **eles**[12] eram os calouros, aí **eles**[13] que não quiseram tira porque **eles**[14] tinham guarda-pó novo[15], daí **eles**[16] queriam usar o guarda-pó novo[17],(risos ao fundo) foi isso olá,olha lá outra lá, testemunha.

Aluna: I daí eles fizeram essa votação, mas só que daí todo mundo votou sim porque a gente já tinha comprado o guarda-pó[18], e que que ia fazê com o guarda-pó[19], por isso que todo mundo votou .

Professor: (comentários ao fundo) A questão que é colocada é a seguinte: não é uma decisão,xiiiiiuuuu pessoal, só um minuto, não é uma decisão que é imutável, ela pode ser mudada. Só que pra isso, veja bem, os representantes têm que haver mobilização, tem que haver exercício de poder, senão nada acontece. Vocês que sabe. Tudo certo? Bom, pessoal, vamos passar agora pra outra questão.

ANEXO VI

TEXTO ORAL – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FILMADA EM AULA DE COMUNICAÇÃO

TEXTO 14

ENTREVISTA 3

Entrevistador – Estou com a K., aqui, e queria saber por que você discordou da frase “**o dinheiro**[1] é a coisa mais importante do mundo”? Quer dizer, mais importante não, desculpa, mais inútil do mundo?

Entrevistado – Bom, **o dinheiro**[2] não é uma coisa inútil, pois no mundo capitalista movido por dinheiro é, é praticamente impossível você discordar da **importância do dinheiro nessa vida**[3].

Entrevistador – Eu parei nessa pergunta... Então...

Professora - O que diria às pessoas sobre isso?

Entrevistador – O que diria as pessoas sobre **isso**[4] (há uma parada na pergunta depois de um tempo continua) **a utilidade do dinheiro**[5].

Entrevistado – Hum... agora deu branco em mim!

TEXTO 15

ENTREVISTA 5

Entrevistador - Meu nome é S., e esse é meu entrevistado D. D. na primeira pergunta você disse que você não concordou que **o dinheiro**[1] é a coisa mais inútil do mundo, mas na segunda questão você afirmou que não se interessa por **ele**[2]?

Entrevistado - É porque na verdade **o dinheiro**[3], eu não me interessar por **ele**[4] não faz **dele**[5] uma coisa inútil. **Ele**[6] tem muita utilidade é, e acredito que é uma das coisas mais úteis que se pode ter na sociedade, em que nós vivemos hoje. Mas, eu, pessoalmente, não, não faço nada pensando cargo, vou fazer isso porque eu vou ganhar **dinheiro**[7], vou fazer aquilo pra eu ganhar **mais dinheiro**[8], então eu não me baseio em nada na **questão de dinheiro**[9], **ele**[10] não é inútil pros outros.

Entrevistador - Você não acha que **o dinheiro**[11] traz mais prazeres na vida?

Entrevistado - Eu acho que talvez seria um dos meios de se alcançar uma vida melhor, mas não o único.

Entrevistador - Obrigada.

Entrevistador -- Tá bem, brigada.

TEXTO 16

ENTREVISTA 9

Entrevistador - Estamos aqui com C. M. da S. e nós vamos fazer uma pergunta para ela sobre o que ela acha sobre **dinheiro**[1], você concordou que se interessa, que se interessa pelas coisas as quais que **o dinheiro**[2] e meramente um símbolo? Por que você concorda com essa afirmação?

Entrevistado – Bom, como alguns colegas nossos falaram durante a entrevista, que **o dinheiro**[3] não é totalmente inútil, e também não é totalmente útil! A visão das pessoas, e algumas pessoas, dizem assim, que **o dinheiro**[4] traz felicidade, outras afirmam que não traz, eu tenho a opinião de que, **o dinheiro**[5], é um símbolo sim das coisas, e é só um meio que a gente utiliza pra obter aquilo que a gente quer, e não que eu me interesse exclusivamente pelo **dinheiro**[6], mas eu, eu preciso **dele**[7] pra ter aquilo que eu quero.

Entrevistador - E o que você julga que é mais importante do que **o dinheiro**[8]?

Entrevistado - Alimentação, a companhia das pessoas, uma boa convivência é muito mais importante!

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA

JUSTIFICATIVA

"A linguagem é uma herança social, uma realidade primeira, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo."

A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ver a si mesmos e ao mundo, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis." (MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 125)

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio deve ser visto sob o prisma da mobilidade da própria linguagem.

A linguagem, assim, é objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou transformação dos significados veiculados. Baseando-se, desse modo, em propostas interativas línguafingagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico,

constitutivo de cada ser em particular e da sociedade em geral. *"Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro dentro de um espaço social."* (MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 125)

As relações linguísticas marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência linguística abstrata, mas sim uma competência limitada pelas condições de produção e interpretação dos enunciados e dos modos de enunciação e pelos contextos de uso da língua. Ela utiliza um código, ao mesmo tempo com função comunicativa e legislativa.

O desenvolvimento da competência linguística para o aluno do Ensino Médio do CEFET-Pr, dentro dessa perspectiva está pautada na competência de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos interlocutores — a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística.

ANEXO VIII

1ª SÉRIE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	EMENTA
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; • compreender e usar a LPLB como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. 	Análise de textos literários e não literários; produção textual; oralidade; análise dos aspectos lingüísticos gramaticais relevantes. Estudo das estéticas literárias.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis); • recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário do coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos. 	<p>Observação: a aplicação dos conteúdos em níveis diferenciados estabelecerão as relações das competências e habilidades e considerarão os eixos temáticos propostos, a saber:</p> <p>1ª série – comunicação; 2ª série – cidadania; 3ª série mundo do trabalho.</p>

2ª SÉRIE

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	EMENTA
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; • compreender e usar a LPLB como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; 	Análise de textos literários e não literários; produção textual; oralidade; análise dos aspectos lingüísticos gramaticais relevantes. Estudo das estéticas literárias.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário do coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos. 	Observação: a aplicação dos conteúdos em níveis diferenciados estabelecerão as relações das competências e habilidades e considerarão os eixos temáticos propostos: a saber: 1ª série – comunicação; 2ª série – cidadania; 3ª série – mundo do trabalho.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • considerar a LPLB como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. 	

ANEXO X

3º série

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	EMENTA
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; • compreender e usar a LPLB como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; • aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. 	Análise de textos literários e não literários; produção textual; oralidade; análise dos aspectos lingüísticos gramaticais relevantes. Estudo das estéticas literárias.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário do coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos. 	Observação: a aplicação dos conteúdos em níveis diferenciados estabelecerão as relações das competências e habilidades e considerará os eixos temáticos propostos, a saber: 1ª série – comunicação; 2ª série – cidadania; 3ª série mundo do trabalho.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. 	